

**¿Es posible la Psicología Social Comunitaria en una
institución disciplinar universitaria? ¿y una Psicología
Social de la Liberación?**

**El caso del “sello social y comunitario” de la Escuela de Psicología de la
Universidad del Bío-Bío, en Chillán, Chile.**

Rubén – Amor Benedicto Salmerón.
X Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación.
Caracas, Venezuela, 11, 12 y 13 de noviembre de 2010.

ÍNDICE.

0. Introducción.	4
PARTE I Contextos de partida.	6
1. El “sello social y comunitario”. Efectos iniciales ...	6
2. El contexto más inmediato... ..	8
3. El contexto más amplio... ..	9
4. El día a día en el poder disciplinar: apuntes iniciales sobre relaciones de poder y producción de subjetividades.....	12
4.1. Llegada a la cotidianidad... ..	12
4.2. Los acuerdos formales bajo la cotidianidad.	13
PARTE II De relaciones de poder. El ordenar disciplinar.	16
5. Poder disciplinario: las relaciones laborales y académicas.	16
5.1. Definiendo psicosocialmente la relación laboral desde la legislación... ..	16
5.2. Trabajar como profesor en la universidad... ..	17
5.2.1. La oferta laboral... ..	17
5.2.2. Los requisitos previos... ..	19
5.2.3. El proceso de selección.....	23
5.2.4. Las conversaciones con interlocutores institucionales.	25
5.2.5. La informalización de la relación laboral en el lugar.	27
5.2.6. La inacabable formalización de la relación laboral. La intensificación del disciplinamiento: definiendo lo real... ..	29
5.2.7. El establecimiento del conflicto laboral... ..	42
5.2.8. Impactos psicosociales y efectos de poder.	51
5.2.9. El sometimiento cotidiano.....	55
5.2.10. Cómo queda la cosa... ..	57
5.3. La segmentación laboral: trabajar en docencia, secretaría, servicios auxiliares, estudiantes ...	58
5.4. L*s estudiantes universitari*s, un lugar de la división del trabajo... ..	61
6. De subjetividades.....	64
6.1. De subjetividades académicas... ..	64
6.1.1. ¿Trabajadores o académicos?	64
6.1.2. Formas de ligazón	66
6.1.3. Variantes y similitudes... ..	68
6.1.4. Subjetividad y espacios grupales... ..	71
6.2. De subjetividades estudiantiles... ..	72
6.2.1. La evaluación biopolítica.	73
6.3. De relaciones de poder entre subjetividades: profesores, estudiantes	76

PARTE III La compartimentación del “sello comunitario” de la EP-UBB	85
7. La “Psicología Comunitaria” de la EP-UBB.....	85
7.1. La asignatura de psicología comunitaria: teoría y preprácticas.....	85
7.2. Un Centro Psicosocial y Comunitario... ..	88
7.2.1. Antecedentes y contexto del desarrollo del proyecto de centro... ..	88
7.2.2. El documento del proyecto del centro.....	89
7.3. Definiendo el carácter peculiar... ..	90
PARTE IV De problemas institucionales	93
8. El conflicto institucional . Primer semestre de 2009.....	93
8.1. Los nudos.....	93
8.2. El profesorado y equipo directivo.....	94
8.3. L*s estudiantes a los profesores.....	97
9. El estallido generalizado del conflicto. Segundo semestre 2009.	100
9.1. Breve contextualización.....	100
9.2. Inician los acontecimientos.....	101
9.3. Adhesiones y estigmatizaciones.	102
9.4. Terminan la movilización... ..	104
9.5. L*s docentes y las relaciones sociales deshumanizadas.	105
10. Breve análisis desde relaciones poder.	114
PARTE V Integrando los hilos.	116
11. Algunos planteamientos de la Psicología Social Comunitaria y de la Psicología Social de la Liberación.	116
11.1. Conexiones mutuas.....	116
11.2. Psicología Social de la Liberación.....	116
11.3. Psicología Comunitaria.	119
12. Relacionando lo dicho: ¿social y comunitario? ¿el sello de la EP-UBB?	120
13. La pregunta inicial... ¿es posible la Psicología Comunitaria y/o la Psicología Social de la Liberación en la institución disciplinar universitaria? La resistencia... ..	123
14. Sobre docencia, aprendizajes y procesos formativos en psicología comunitaria.	126
14.1. Planteamientos generales.....	126
14.2. Cotidianidad, relaciones de poder.....	127
15. Concluyendo este texto.	128
Referencias bibliográficas.....	130

0. Introducción.

Creo que ya no es necesario definir por medio del deslinde, ni siquiera cuando nos encontramos ante el uso desaprensivo que a veces se hace del término comunitario para arropar viejas prácticas paternalistas, asistencialistas, individualistas.

(Montero, 2004:33)

Coincidimos con Montero: hay quien usa desaprensivamente el término “comunitario”. Sin embargo, creemos que sí es necesario deslindar, señalar y distinguir esos usos desaprensivos que se hacen del término *comunitario*.

Esos usos desaprensivos del término “comunitario” no son inocentes, ni neutros. Esos usos producen muchos efectos reales, y no especialmente positivos ni deseados, en la vida cotidiana de gente real.

Esos usos se desarrollan en un contexto histórico y político, en unas formas de relación de poder, y producen numerosos efectos que se multiplican y ramifican por entre diferentes dimensiones de lo individual, lo colectivo, lo comunitario, lo psicosocial o lo político y económico.

Instituciones y personas concretas sacan provecho de esos usos, y causan perjuicios a otras personas que se encuentran en situaciones menos ventajosas de ejercicio de poder. Producen unas determinadas prácticas instituyentes, creadoras y destructoras de unas realidades y potencialidades individuales y comunitarias; de unas formas u otras de vida y organización social. Producen efectos de creación de subjetividades, de obediente disciplinamiento social, de sometimiento; efectos de gobierno funcionales al injusto sistema hegemónico de relaciones sociales que es el neoliberalismo. Toda una compleja forma de biopolítica disciplinadora y expropiadora de vidas.

Esas prácticas y sus efectos resultan completamente incoherentes con los planteamientos de ámbitos de conocimiento que, como la Psicología Social Comunitaria o la Psicología Social de la Liberación, propugnan desde sus orígenes una transformación social positiva y una liberación de estructuras sociales opresoras. Sin embargo, sus lenguajes y discursos son empleados por esos actores funcionales a lo hegemónico para tratar de legitimarse, sostenerse, y hasta promocionarse en ese complejo entramado de relaciones de poder. Un efecto paradójico, una suerte de relación parásita con efectos subsumidores.

Para ilustrar y desarrollar estos planteamientos, utilizaremos como punto de partida y despliegue la cotidianidad de una experiencia como profesor de Psicología Comunitaria en la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío – Bío, en Chillán (Chile), una escuela que desde sus sectores directivos se autodenominaba con “*sello social y comunitario*”.

El discurrir del texto, imaginado como un recorrido por una espiral helicoidal, está organizado en cinco partes interrelacionadas e interdependientes que

nutren al y se nutren del conjunto que forman. En cada una de esas partes se abordan diferentes, pero inseparables, dimensiones de la realidad, compleja, que se analiza para responder la pregunta que titula el texto.

En la Parte I, se facilitarán algunos elementos con que orientarse inicialmente en los contextos que configuran los puntos y espacios de partida del recorrido que vamos a realizar.

En la parte II, el caminar del texto se interna en el andamiaje y los elementos de las relaciones de poder en el contexto, en la producción de disciplinamientos y de subjetividades funcionales. Así, se detallan, analizan y relacionan en su cotidianeidad algunos de los procedimientos y mecanismos que se dieron en el despliegue de los procesos de disciplinamiento laboral y académico. De igual manera se procede al respecto de la producción de efectos psicosociales, de formas de relación social y de subjetividades funcionales.

La parte III se centra en la descripción y análisis de aquellos aspectos de la realidad abordada en que de manera más inmediata y explícita se utilizaban elementos de la Psicología Comunitaria.

La parte IV se dedica a la conflictividad institucional y las movilizaciones estudiantiles que se desarrollaron en la Escuela de Psicología y en la Universidad del Bío-Bío en el año 2009.

En la parte V, en función de todos los elementos en relación proporcionados a lo largo del texto, y a partir de planteamientos de Psicología Comunitaria y Psicología de la Liberación, se ofrece la propia respuesta a la pregunta inicial y se abren nuevos interrogantes para la construcción de alternativas.

La perspectiva que se utiliza para aproximarse a los temas se constituye a partir de la confluencia de diversas experiencias y de la lectura de diferentes autores. A lo largo del texto, se podrá localizar cómo permea la incorporación, interpretada y mezclada, de planteamientos de autores como Negri, Foucault o Agamben para el análisis de las relaciones de poder; de las propuestas epistemológicas del conocimiento situado de Donna Haraway y del pensamiento complejo de Edgar Morin. Y por supuesto, de la Psicología de la Liberación de Ignacio Martín Baró, de textos de Psicología Comunitaria de Maritza Montero y del enfoque psicosocial de Carlos Martín Beristáin.

PARTE I

Contextos de partida.

1. El “sello social y comunitario”. Efectos iniciales ...

La Escuela de Psicología de la Universidad del Bío-Bío en Chillán, Chile (en adelante, EP - UBB) es una escuela de psicología de reciente creación. A la hora de escribir estas líneas, finales de 2009, con apenas cuatro años de existencia, la primera generación de estudiantes todavía no ha egresado como licenciad*s.

En sus inicios, entre los encargados de poner el proyecto en marcha, se encontraba un psicólogo y sacerdote de larga trayectoria, muy conocido personaje de la vida de la ciudad, que, en nuestras comunicaciones iniciales, me contaba ser entusiasta seguidor de la teología y la psicología de la Liberación y admirador de Ignacio Martín-Baró, vocaciones todas ellas que le trajeron algún disgusto en tiempos de Pinochet. Junto a otros sus colegas, recibió la propuesta de los estamentos directivos de la Universidad de conformar una escuela de psicología y la aceptó como director y máximo responsable, con la idea de que fuera una escuela de psicología “diferente”. Esa diferencia habría de ser su *sello social y comunitario*.

El término *sello*, etimológicamente del latín *sigillum*, tiene numerosas acepciones, entre ellas la de *un carácter peculiar o especial de alguien o algo, que lo hace diferente de los demás* (RAE, 2009). Comparte etimología con la palabra *sigilo*, una de cuyas acepciones es la de *secreto que se guarda de una cosa o noticia* (RAE, 2009a).

El *sello social y comunitario* se convirtió entonces en la orientación de la EP-UBB. Esta orientación funciona como carácter distintivo de la escuela, dado que, como cuentan sus promotores, la convierte en única entre las escuelas de psicología del país. El *sello social y comunitario* deviene entonces rasgo identitario principal que cualitativamente la distingue entre sus pares con un añadido de calidad. Adecuadamente promocionado, el sello podría funcionar como nodo fundamental con que atraer estudiantes interesad*s en esta área de conocimiento y trabajo...

Un *sello social y comunitario*... ¿y qué querrá decir eso de *social y comunitario*? Desde luego puede ser una larga y enriquecedora tertulia...

Pero, de entrada, fácilmente coincidiríamos en que la tal fórmula lingüística transmite una imagen positiva, algo parecido a un bienintencionado y bondadoso espíritu de solidaridad, de ayudar, de querer cambiar a mejor el mundo, en especial claro está, el de aquellas gentes que se encuentran en peores situaciones... Esta imagen, en tanto que *sello*, evoca lo identitario... y ya se sabe, la de ideas que, mal que queramos, tenemos asociadas de alguna manera en torno al término “identidad”: esencialismos deterministas varios en torno a características quasi inalterables, mantenidas en el tiempo eternamente

y que sólo pueden producir conductas coherentes; y a la inversa, el indisoluble nexo entre conductas determinadas que sólo pueden ser producidas por determinados tipos de identidades marcadas desde una esencia inmutable... Un sello, una perspectiva transversal al quehacer, una marca constante a dejar impresa en todo momento de ese quehacer... Si no, no sería *sello*...

Es decir, por esa misma imagen inicial, cualquiera puede tener la fundada expectativa de que, en coherencia, las relaciones sociales y el funcionamiento general de una tal escuela con un tal *sello social y comunitario* se caracterizarán igualmente por ese mismo bondadoso y solidario espíritu y, así, prevalecerá el respeto entre todos y todas, en todos los aspectos de su cotidianeidad... Vamos, que se espera que habrá coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Más allá de las razonables expectativas generadas por el contenido del mensaje, están aquellas otras expectativas razonables que generan los transmisores del mensaje...

No es cualquiera quien nos habla de sí mismo como teniendo *sello social y comunitario*... Nos lo dice la institución Universidad, la institución del saber, la institución social donde se custodia y produce el conocimiento sobre el mundo. El lugar de la ciencia, el lugar desde donde se separa lo verdadero de lo falso, donde se establece con rigor cómo es el mundo, cómo es la realidad. Nos lo dice además a través de un personaje conocido en la vida local por su labor como sacerdote, y cuya trayectoria es reconocida como comprometida en unos tiempos que se hicieron muy difíciles, y que en el presente se pone al frente del proyecto.

Son agentes con credibilidad, socialmente investidos de veracidad, es decir, de la característica de usar, decir y profesar la verdad. Y de hacerlo con un rigor único y exclusivo en la sociedad. Tal es la fuerza y el rigor de sus procedimientos para diferenciar lo “verdadero” y lo “falso”, que incluso son capaces de establecer las categorías a emplear para establecer lo real y lo engañoso en los mismísimos procedimientos que utilizan y les caracterizan como ciencia... Y saben tanto y tan bien, que fijan lo que hay que saber para poder decir saber de algo y hasta lo pueden enseñar a quienes no saben.

Luego entonces, se les supone que no dicen cualquier cosa, sino que lo que dicen, es porque lo saben y corresponde con la realidad... Se deduce que jamás dirían algo que no supieran, y que se limitan a decir lo que saben, sin ningún otro interés. Es más, estando en psicología, pueden saber hasta los efectos que en sus oyentes puede tener aquello que digan. Es parte de su ámbito de conocimiento.

Si se dicen con *sello social y comunitario*, saben lo que se dicen; y si dicen que lo tienen, lo tendrán, lo practicarán y lo enseñarán coherentemente...

Y así, sin dudar en ningún momento, -¿por qué habrían de hacerlo?-, de la veracidad y la investidura social del mensaje y de sus transmisores, la mayoría de l*s estudiantes que se inscribieron en la Escuela de Psicología de la UBB, lo hicieron en buena medida atraíd*s precisamente por esa orientación del *sello social y comunitario*. De igual manera, el multicitado *sello social y comunitario*

fue también factor principal que convenció a un confiado profesor español de psicología comunitaria de dejarlo todo y trasladarse a Chillán desde el otro lado del océano para trabajar en la Escuela de Psicología de la UBB...

2. El contexto más inmediato...

En Chillán, Chile, 400 kms al sur de Santiago, como muchos metereólogos populares locales pueden corroborar, hace mucho frío en invierno y mucho calor en verano. Y cuando llueve, que en invierno es muy frecuentemente, puede llover con fuerza, y no sólo de abajo arriba, sino en todas las direcciones, de manera que la lluvia empapa a cualquiera en segundos.

La EP-UBB ocupaba un viejo edificio en el límite de uno de los campus de la UBB, cerca de una carretera con una ruidosa circulación de vehículos que se mantiene durante casi todo el día. Tres aulas, una “compartida” con (expropiada por, según las versiones) la escuela de enfermería. Todas con ventanas a la carretera. Despachos varios, para casi todos los profesores. En el edificio solamente hay un baño, de uso exclusivo para profesores y personal administrativo. No hay baños para estudiantes, han de ir al edificio contiguo, el de la escuela de diseño.

En el primer semestre de 2009, estaban matriculad*s unos 150 estudiantes. La mayor parte de l*s estudiantes se sitúan en los dos quintiles con ingresos económicos más bajos de la población.

Dos personas se ocupaban eficazmente de las labores administrativas y de secretaría y en torno a una decena de profesores conformaban el equipo académico de jornada completa, al que se sumaban otros profesionales contratados por horas para cubrir diferentes asignaturas.

Los profesores tenían una trayectoria profesional clínica y/o académica y para tener cargo de jornada completa se les requería un grado académico mínimo de Magíster, no así si su dedicación era por honorarios. Hasta ese primer semestre del cuarto curso no se había cubierto un cargo docente de jornada completa para el ramo de psicología comunitaria. El anterior concurso público, al parecer, había quedado desierto. En enero de 2009, gano el concurso para ese cargo.

Me dijeron que fue porque se me valoró la trayectoria profesional de más de veinte años en el trabajo comunitario y de derechos humanos; también, que hubiera trabajado en diferentes países latinoamericanos; y también que tuviera una perspectiva de Psicología Social de la Liberación (PSL) y hubiera participado recientemente en la organización del IX Congreso de PSL realizado en Chiapas, etc. Y cómo no, el grado de magíster y los estudios de doctorado en Psicología Social. Era ese el perfil que deseaban para su área social y comunitaria y para la propia escuela. Y me dijeron que para trabajar esos contenidos desde esas perspectivas era que me contrataban.

Según la malla curricular, el ramo psicología comunitaria empieza en el tercer curso. Teoría y pre-prácticas, a la vez. Y acababa también en tercero. Dos

semestres: psicología comunitaria I y II. Me entregaron unos breves esquemas de los programas.

En ese primer semestre de 2009, se inauguraba el cuarto curso. En la historia de la escuela se destacaba el paro estudiantil y la toma del edificio de la escuela, realizado el año anterior y que había supuesto un importante deterioro en las relaciones entre estudiantes y profesores. Se había intentado alguna labor reparadora de las relaciones, con algunos resultados positivos, pero permanecían sentimientos dolorosos en unos y otros.

Sin embargo, la ceremonia de bienvenida a l*s nuev*s estudiantes, el “bautizo”, fue una fiesta bien bonita y emotiva, con música, teatro, danza...y con sentido de comunidad...Y el día a día podía desarrollarse habitualmente en buen ambiente general.

3. El contexto más amplio...

Como es de dominio público, Chile es el país latinoamericano en donde desde hace más años se aplican más profunda e ininterrumpidamente las políticas más neoliberales. La dictadura pinochetista entregó el país entero a los Chicago Boys de Milton Friedman como laboratorio en donde experimentar a sus anchas sus teorías neoliberales más reaccionarias. Todo ámbito de la vida es entendido como ámbito de mercado, del mal llamado “libre” mercado, en donde todo se compra y vende bajo las condiciones que imponen y mantienen, de manera brutal y traumática, quienes concentran mayor poder para ejercer más coerción y más violencia a más gente. Klein (2007) denomina esta combinación como la *doctrina del choque*.

Los años de terror y dictadura produjeron muchos efectos en la subjetividad política colectiva del país (Lira, 1989;1990; 1990a, 1991). Esos años dejaron en herencia unas determinadas relaciones estratégicas y tácticas de poder. A partir de esas relaciones, como en cualquier otro país, es que se producen unos cuerpos legales que regulan la interacción social en el país. Muchas leyes principales vigentes en Chile fueron elaboradas por la dictadura y permanecen intactas o muy levemente retocadas: el Código del Trabajo, la Ley Antiterrorista... La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, (LOCE), fue promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que Pinochet dejara el poder, al menos formalmente. Con esta ley, la educación se sometía a la ética del mercado, la libertad de enseñanza adquiría preeminencia sobre el derecho a la educación y así entendida, se reducía al derecho de propiedad, es decir, de poseer colegios, de montar colegios con mínimos requisitos calidad. Hasta la *Revolución Pingüina* de 2006, no se pensó en cambiar este marco legal, - la Ley General de Educación (LGE) no es aprobada hasta septiembre de 2009 - y por ejemplo hacer que el Consejo Nacional de Educación, responsable de la aprobación de las bases curriculares y los planes y programas de estudio del país, se diferenciase del anterior Consejo Superior por no haber de contar entre sus componentes a miembros del aparato judicial... ni de las Fuerzas Armadas! (Mercado, 2008; Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2009; s.f.; s.f.a.)

La doctrina del choque aplicada a la enseñanza en Chile: negocios y control militar con lo que es un derecho humano.

La enseñanza universitaria sigue similares patrones. Hay que pagar y mucho para poder estudiar en la universidad. También en la universidad pública. Y no necesariamente a cambio de una enseñanza de calidad... En la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío, la de social y comunitario sello, cada estudiante ha de pagar *más de dos millones de pesos, algo así como siete mensualidades completas del salario medio de un trabajador administrativo de la propia universidad con una cualificación media y una cierta antigüedad...* Y como se recordará, la mayoría de l*s estudiantes no se encuentran precisamente entre las familias de las capas de mayores ingresos económicos de la sociedad. Es un verdadero sangrado económico a las familias que se extenderá por años de vida.

El/la estudiante, durante al menos cinco años de estudios, además de aceptar el sangrado callada y puntualmente, se habrá de conformar los servicios que se le ofrezcan y que se supone son los que justifican el arancel...

Cinco años pagando esas cantidades... En Chile, ¿Quién puede hacerlo sin que le suponga un verdadero problema? ¿No resulta un condicionante un tanto selectivo por no decir excluyente? Ah, que hay becas y créditos para la mayoría... Créditos para cuando el/la estudiante acabe los estudios y empiece a trabajar... Sólo son cinco años de ir acumulando deuda... bueno, con suerte...

Con suerte, acumulado suficiente estudio y deuda crediticia, el/la estudiante recién egresad* encontrará pronto algún trabajo de psicólogo*. Con mucha suerte, le pagarán casi lo habitual para la profesión. Cada mes cobrará algo así como lo que en su día había de pagar cada mes por sus estudios... Con alegre resignación, tendrá que pagar por unos cuantos años su crédito... Con un poco más de suerte, en esos años podrá juntar el pago de su crédito de estudios, con el de la casa en que quiere formar su familia y criar a sus hijos, y ya puestos, que los tiempos se echan encima inexorablemente, con los créditos para los estudios de sus hijos, que a su vez, con un poco de suerte, repetirán el mismo ciclo... Es decir, la vida, para pagar desahogadamente los créditos...

Pero si hay mala suerte, habrá que pagar más años y los correspondientes intereses de más claro... Mala suerte de no pasar algún ramo de aquellos que le impiden tomar nuevos ramos; o mala suerte de caer en desgracia a algun(a) profesor(a) que se autoafirma exigiendo exclusiva dedicación vital a su trascendente asignatura; o mala suerte de que se pongan nuevos requisitos para hacer alguna práctica clínica; o mala suerte de que cambien alguna malla curricular... Y por cualquiera de esas malas suertes, igual se tiene que alargar otro año la cosa... y cada año, con sus correspondientes intereses crediticios...y luego a ver si encuentra trabajo de psicólogo*... y que esté retribuido dignamente... y cada vez más fácil que el/la estudiante recién egresado junte sus créditos y que las etapas de su vida sean las etapas de sus créditos. Es decir, su vida, para pagar con ahogos los créditos...

Pero como es bien sabido, la conocida ley de Murphy establece con rotundidad que si una cosa o situación puede empeorar, lo hará. Puede ser que, por una

de esas “malas suertes”, el/la estudiante no pueda acabar los estudios, o lo que es peor, no pueda pagar la deuda contraída con la ilustre casa de estudios... En ese momento, empieza otra espiral demoledora... no paga usted la deuda, usted se va “al Dicom” y entonces ya no va a poder hacer muchas de las cosas que un ciudadano normal aspiraría a hacer en y con su vida...

El DICOM, nos aclara la Superintendencia de Bancos y Entidades Financieras de Chile en su web (SBIF, s.f.), es una empresa privada que mantiene un registro de información, de acceso público, acerca de la actividad de las personas en el sistema financiero y comercial. Más en concreto, ya en la web de la empresa privada (Equifax, s.f.), se nos informa que “en el proceso de globalización de la economía y con la importancia de la información financiera y comercial, la multinacional Equifax, Inc., líder en servicios de información en Norteamérica, Europa y Asia, ingresó a la propiedad de DICOM en 1994, adquiriéndola completamente en 1997”. La compañía se presenta como “aliado natural de personas y empresas para disminuir sus riesgos comerciales y financieros”

¿Quiere usted formar una familia y vivir con ella? ¿querrá arrendar una casa? ¿quiere optar a un puesto de trabajo? Lo sentimos, no cumple usted los requisitos, *está usted en dicom por un crédito universitario...* La deuda crece y crece, se duplica, se triplica... y cómo se va a pagar, si desde que estás en dicom, ni trabajo, ni nada... Violado no importa por qué el sacrosanto deber de pagar, quedará marcado de por vida como el peor de los delincuentes... Las casuísticas, diversas, es la vida misma. Los testimonios de dramas personales con esta causa social son numerosos (AA.VV., 2006 –2009).

Dicom es una empresa privada... así que la Superintendencia de Bancos (SBIF, s.f.), en su sección de “atención al público” aclara que cualquier consulta sobre información que se mantenga en dicho registro, debe consultarse directamente con ellos. Es decir, esto es atención al público, pero déjenos en paz: será un mecanismo de interacción basado en información que se hace pública y que tiene efectos sociales, pero no se trata más que de un asunto privado, es su problema.

Inquietantes efectos de disciplinamiento biopolítico derivada de las prácticas técnicas de gubernamentalidad y de interacción social que imponen y regulan las leyes del mercado presuntamente “libre” en los tiempos de la hegemonía de la globalización neoliberal. Temáticas de interés en psicología social, temáticas que en tanto que institución social del saber del área, una escuela de psicología debe conocer y considerar cuando lanza su proyecto y dice lo que dice de *sello social y comunitario...*

Porque inmersos en este deshumanizado contexto de relaciones sociales, constituyendo una pieza de ese engranaje estructuralmente violento, es que se afirma pretender el *sello social y comunitario* de la Escuela de Psicología de la UBB... Y a l*s estudiantes, de una u otra forma, parece que les toca sumergirse dócilmente... ¿O no?

4. El día a día en el poder disciplinar: apuntes iniciales sobre relaciones de poder y producción de subjetividades.

4.1. Llegada a la cotidianeidad...

Como en tantas otras escuelas universitarias en cualquier día de clases, quien llega a la EP-UBB se encuentra un grupo de estudiantes en la puerta de la escuela.

Mujeres y hombres; vestid*s de diferentes maneras; de diferentes edades, desde los dieciocho a los treinta y tantos, tod*s mayores de edad y ciudadan*s de pleno derecho; de mejor o peor humor; más habladores o más tímidos... Charlan, comentan las clases, se cuentan sus desamores, pololean, bromean, ríen, se fuman un cigarrito... La vida, desenvolviéndose...

Por la puerta pasa todo el mundo que está en la escuela. Llegan de diferentes maneras: en coche, caminando, en autobús público, en bicicleta...y se entretienen más o menos saludando.

A l*s estudiantes, se les acostumbra saludar por el nombre. Al personal administrativo, por el nombre precedido por un "Don" o "Doña". A los profesores, "profesor" o "profe", excepto entre profesores, que se podían llamar por el nombre. Estudiantes. Profesores. Personal administrativo y de servicios. Esas parecían ser los lugares, las categorías fundamentales que marcan los lindes de diversos aspectos y formas de interacción social...

Le pedí a todo el mundo me llamara por mi nombre. A todo aquel que no era profesor, le costaba mucho, y había quien, con risueño pudor, se declaraba incapaz de romper una forma aprendida, interiorizada y mantenida por años...

Y es que para llegar, más allá del transporte utilizado cotidianamente, que también es un dato, todos han tenido que realizar un recorrido social y vital para ocupar el lugar asignado. Un lugar concreto que requiere un recorrido determinado. Unos recorridos que a su vez posibilitan unos lugares determinados. Recorridos que también van a marcar unas formas particulares con que ocupar el lugar al que se llega. Lugares que también parecen requerir y producir unas determinadas formas de ser ocupados.

Esos lugares y recorridos forman estructura, sistema relacional, formas de interconexión e intercambio por donde circularán y se formarán relaciones de poder cimentadas en un disciplinamiento institucional que en su misma actualización producirán también unas determinadas formas de subjetividad que le resultan funcionales y aseguran su continuidad. Una compleja maraña por donde también encontraremos mezcladas materialidades diversas, discursos, sentimientos, (des)informaciones, análisis... Circulación circular, causalidad recursiva. Y en medio de todo ello, se juega también el vivir cotidiano de las personas que por ahí transiten. Podríamos analizarlo en términos de poder soberano, poder disciplinar y sociedad de control, creación de subjetividades, biopoder, biopolítica, expropiaciones diversas... y también, por supuesto, de resistencias...

Los lugares, el tipo de trabajo a realizar, definían mucho la interacción y la convivencia en lo cotidiano. Así, en los primeros tiempos de mi llegar, quienes

asumieron el trabajo de recibirme fueron quienes habían de ser mis iguales, l*s profesores. Y debo decir que fui muy cordialmente recibido, fueron muy amables. Me ayudaron con las cuestiones más prácticas de instalación, me situaron en la ciudad y en la escuela... Hubo quien me invitó a comer a su casa, incluso regularmente, me abrieron la cotidianeidad de su hogar, conocí a sus familias, me trataron con afecto... Como equipo docente, organizaron una cena de bienvenida. Y en la inauguración del curso académico y bienvenida a l*s nuev*s estudiantes, el director me dio también un mi collarcito con una "psi" tallada en madera. Cuando escribía a mis amig*s lejan*s, les decía que estaba recibiendo un trato cálido y cariñoso.

Recibimiento cordial tras larga espera. Me contaron que había mucha expectativa, incluso ilusión, al respecto de mi incorporación al equipo docente y de las aportaciones que pudiera realizar desde perspectivas de psicología comunitaria y psicología social de la liberación. Habían transmitido a l*s alumn*s esas positivas expectativas del arribo del nuevo y competente profesor y había cierta mezcla entre incredulidad y curiosidad, hubo quien me preguntó, "*pero usted, ¿por qué ha venido acá?*"

Personalmente también traía unas expectativas: poder realizar un trabajo útil en el área en que me había formado y desempeñado durante bastantes años, desde las perspectivas en que creía, y en unas condiciones laborales dignas, es decir, que respetaran la legalidad, que supusieran respeto por la labor a desempeñar y que me permitieran llevar una vida sencilla, tranquila y digna.

Así, a primera vista, con todo y todo, la cotidianeidad, se desarrollaba en buen ambiente, buena relación entre los diversos actores: entre profesores y estudiantes, entre profesores y profesores... trato cordial y hasta ideal...

Obviamente, como en todos lados, a medida que se profundizaba, iban apareciendo los otros diversos colores del idílico panorama de la escuela de psicología con *sello social y comunitario*: las particularidades de cada quien, determinadas polémicas y conflictos históricos, las pugnas internas por el poder...

El día a día. Buen ambiente, informal en el trato incluso, si se comparaba a otras escuelas de la universidad... Pero que no se confunda nadie, cada quien en su lugar, según lo (in)formalmente esperado, previsto y establecido, en cualquier posible momento de interacción... Así, habitualmente, no había ni un solo profesor en el abarrotado comedor universitario del campus... Bueno, se comentaba, y no necesariamente de manera abierta y/o positiva, que el recién llegado profesor de psicología comunitaria, sí que iba casi todos los días y comía con diferentes grupos de estudiantes...

4.2. Los acuerdos formales bajo la cotidianeidad.

Esta cotidianeidad, como tantas otras, también estaba marcada por unos determinados acuerdos formales, que a pesar de poder ser los decisivos ante algún problema, parecían no ser muy reconocidos como presentes y determinantes de lo cotidiano.

Es decir, los estudiantes pueden estudiar en la EP-UBB porque realizan una inscripción y alguna forma de pago de arancel. Si los estudiantes no pagaran

de alguna manera el arancel, seguro no se les permitiría acceder a los estudios ni titularse.

Los profesores dan clases porque están contratados y perciben un salario. Si los profesores no estuvieran contratados por la universidad, no podrían dar sus clases. Si los profesores no percibiesen su salario, no irían a dar sus clases, se buscarían otro trabajo. Si los profesores no cumplen su obligación de impartir sus clases, es decir, de ir a trabajar, no perciben su salario, se les despide y no van a dar sus clases. Los profesores son trabajadores de la universidad, como el personal administrativo...

Aranceles y salarios son condición de posibilidad, son marco relacional. Y es evidente que tienen su especial importancia en qué posibilidades pueden posibilitan en el resto de ámbitos vitales de cada quien... Sin embargo, el estudiantado aunque paga, no manda; y el profesor universitario se llama académico y no trabajador...

Curiosamente es tal la importancia que se le suele dar a estas cosas mundanas, que se suelen poner por escrito a través de sofisticados mecanismos sociales. Entonces, diría un extrañado antropólogo, son conocidas como "leyes"... Hay muchas y de diferentes rangos, todas de obligado cumplimiento por todo aquel ser humano que esté bajo su imperio... Ordenan la conducta social, establecen lo posible, lo que se puede y no se puede hacer, las formas de hacerlo... Y quién manda y quién debe obedecer. Para todo eso fueron creadas...

Las leyes son reflejo y producto de una situación táctica de poder, que habríamos de relacionar con los niveles estratégicos e históricos de esa situación de poder. Su vigencia y/o su reconocimiento explícito en una cotidianeidad, también. Así como su naturalización—invisibilización por cotidianeidad.

Con ello se quiere decir que, a pesar de ser teóricamente el marco regulador de interacción que obliga la conducta de todas las partes de la interacción en todo momento desde su instauración, en la realidad cotidiana, las obligaciones y consecuencias derivadas de su (in)cumplimiento no son las mismas para todos los actores implicados. Si usted está en posición ventajosa de poder, va a tener también numerosas ventajas para, a su conveniencia táctica, cumplir o no cumplir; conocer o ignorar; exigir o ser condescendiente; hacer visible o invisible; hacer natural o extraordinario; considerar decisivas o intrascendentes...

Y con todo eso y algunas cosas más, será más fácil para quien disfruta la ventaja relacional instaurar socialmente unos adecuados discursos legitimadores e inducir y naturalizar una visión de la realidad funcional a esas conveniencias tácticas y a sus posibles incoherencias entre el ideal teórico abstracto y la tozuda realidad...

En tanto establecen pautas de interacción y de conducta social e individual, y en tanto poseen una capacidad para crear unas realidades y no otras, podríamos decir que las leyes, y su (in)cumplimiento (in)formal en la materialidad de la realidad cotidiana, son importantes para el científico quehacer de l*s psicólog*s sociales...

En el sagrado templo institucional del saber, lo mundano parece ensuciar las elevadas tareas del conocimiento y es por tanto apartado del tablero. Cabría al respecto una larga reflexión que nos llevaría por diferentes rumbos entre diversos ámbitos del quehacer científico: la epistemología, la filosofía, etc. No es el objeto de este escrito, pero lamentablemente, todavía tampoco resulta redundante decir que la actividad científica es, también, una práctica social como tantas otras.

Y así, pese a determinadas selecciones retóricas situadas en lugares concretos de la distribución del poder, la vida universitaria es también un ámbito de trabajo, con su división del trabajo, sus disciplinadoras relaciones de poder; un ámbito regulado por una legislación laboral que, según cómo, es convenientemente (in)visibilizada y/o sustituida por otros marcos contextuales, formales o informales, que interpretan hechos, otorgan o restan sentidos y significados y crean así unas determinadas dinámicas y realidades cotidianas y no otras.

Como decimos, este funcionar, aunque con especificidades distintivas, no es algo exclusivo de la vida universitaria, se da probablemente en alguna medida en cualquier ámbito laboral. Y como en esos otros ámbitos, estas dinámicas son psicosocialmente significativas.

Y por eso, en tanto se trata de dinámicas psicosocialmente significativas, es que habremos de dar a la dimensión laboral su espacio en este texto. Y en tanto suponen una forma principal de ejercicio de poder, de producción de disciplinamiento y de creación de subjetividad, es necesario darle espacio principal en este apartado.

PARTE II

De relaciones de poder. El ordenar disciplinar.

5. Poder disciplinario: las relaciones laborales y académicas.

5.1. Definiendo psicosocialmente la relación laboral desde la legislación...

La principal ley que regula las relaciones laborales en Chile es el Código del Trabajo (Gobierno de Chile. Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Subsecretaría del Trabajo, 2008). En su artículo 3, se establece que *empleador* es “la persona natural o jurídica que utiliza los servicios intelectuales o materiales de una o más personas en virtud de un contrato de trabajo” y que *trabajador* es “toda persona natural que preste servicios personales, intelectuales o materiales, bajo dependencia o subordinación, y en virtud de un contrato de trabajo”.

El artículo 7 establece que el “contrato individual de trabajo es una convención por la cual el empleador y el trabajador se obligan recíprocamente, éste a prestar servicios personales bajo dependencia y subordinación del primero, y aquél a pagar por estos servicios una remuneración determinada”. El artículo 8 establece que toda prestación de servicios en los términos señalados en el artículo 7 hace presumir la existencia de un contrato de trabajo.

La jurisprudencia chilena ofrece numerosas muestras que ilustran cómo se concreta este vínculo cotidianamente. Y tan explícitas y coherentes como cabe esperar de una institución en la materia como la judicial, que debe resolver conflictos concretos: para la reiterada y uniforme jurisprudencia administrativa de la Dirección del Trabajo, el señalado vínculo de subordinación o dependencia se materializa a través de diversas manifestaciones concretas tales como la continuidad de los servicios prestados en el lugar de la faena, la obligación de asistencia del trabajador, el cumplimiento de un horario de trabajo, la obligación de ceñirse a las órdenes e instrucciones dadas por el empleador, la supervigilancia en el desempeño de las funciones, la subordinación a controles de diversa índole, la necesidad de rendir cuenta del trabajo realizado, etc.” (Dirección del Trabajo, ORD. N° 7169/357)

La subordinación se da en los aspectos moral, económico, técnico y jurídico. El trabajador debe lealtad y respeto al empleador; el capital prevalece sobre el trabajo humano; el empleador decide las formas de realización de la faena... (Morales, 2009)

En términos psicosociales, diríamos que la ley establece la identidad de cada quién, su marco relacional, los términos definitorios de esa relación, y las concreciones materiales cotidianas que traen consigo esas definiciones... Empleador y trabajador; utilizar o prestar servicios; subordinación y dependencia del trabajador ante el empleador, horarios, descansos, vigilancia, mecanismos de control..., en definitiva, se regula el comportamiento, toda la

vida en el trabajo. Y lo hace bajo el principio definitorio de una forma de relación, de una forma de ejercicio del poder: subordinación y dependencia, el empleador manda, el trabajador debe obedecer.

5.2. Trabajar como profesor en la universidad...

Trabajar como profesor en una universidad significa entonces establecer una relación laboral en la que la universidad y sus representantes son el "empleador" y el profesor es el "trabajador". La relación, de subordinación y dependencia, se da en el marco de unos acuerdos relacionales que son el contrato de trabajo.

El proceso para ser trabajador como profesor de una universidad es largo, muy largo... Y tiene muchas dimensiones. Algunas de ellas no son muy nombradas, tal vez por cotidianas y naturalizadas no han merecido mucha atención... O tal vez por otras cuestiones... Entre ellas, por ejemplo, la que nos ocupa, la dimensión que podríamos denominar como laboral-contractual de la práctica docente universitaria.

Así que en este punto, y a partir de nuestro particular recorrido, vamos a abordar y describir precisamente ese proceso de llegar a trabajar como profesor universitario, desde su vertiente de proceso en que se establece una relación laboral - contractual.

Y lo vamos a abordar en tanto que proceso disciplinador, en tanto que proceso de producción y creación de subjetividades; en tanto que espacio de imposición o inducción de control de conducta, sometimiento, y obediencia a un orden institucional funcional al mantenimiento, producción y reproducción de la hegemonía política y social. El propósito es reunir elementos para comprobar si es una dimensión cuyos planteamientos y efectos resultan coherentes con los planteamientos de la psicología comunitaria y de la psicología social de la liberación.

5.2.1. La oferta laboral...

Como mucha gente sabe, y aunque nunca se reconocería públicamente, en el surgimiento y resolución de muchas ofertas laborales de instituciones públicas, es frecuente que, en muchos lugares y en muchas ocasiones, se dé una especie de doble proceso. Uno el formal, el legal; el otro, el informal, el extraoficial, el que no existe.

Que nadie pueda decir, mucho menos demostrar, que no se cubrieron los requerimientos legales, la igualdad de oportunidades, la objetividad, la ecuanimidad, la justicia, etc. en el proceso de selección y resolución. Para eso está el procedimiento formal.

Pero además, una oferta de trabajo siempre surge en un determinado contexto relacional, con sus equilibrios de poder, su historia relacional, sus protagonistas... El resultado final, de difusas fronteras, suele ser una interacción de ambos caminos.

El ámbito académico, además, como es bien sabido, en muchos lugares, es especialmente endogámico... Para quien no se inscribe en esa endogamia, no es fácil optar a un puesto académico. Una plaza de profesor significa un cierto reacomodo en las dinámicas de poder del estamento en que se convoca. No a todo el mundo le conviene cualquier candidato, sino que se busca a alguien que ofrezca algunos indicios de garantía de que su incorporación favorecerá determinada distribución de poder. Para ello, múltiples estrategias, según las situaciones y contextos, desde las más laboriosas de elegir un alumno y prepararlo durante años, a las más simples y neutras como preguntar informalmente a amigos y conocidos si conocen a alguien con el perfil deseado...

Entre estas últimas se encuentra el caso de mi incorporación a la EP-UBB, una escuela con pocos años de funcionamiento, que, por tanto, no ha tenido tiempo de establecer estrategias largas para la conformación de su equipo y que necesita incorporar personal con ciertas urgencias. Como amigo de una amiga que a su vez tiene una amiga que es profesora de la escuela y le pregunta si conoce alguien de tal perfil (psicología comunitaria), llega mi currículum a los interlocutores institucionales. Informalmente, por supuesto, pues todavía no hay convocatoria abierta. Informalmente, me preguntan por mi disposición, etc. y se inicia un diálogo. Es decir, informalmente, empieza un relacionarse informal, pero en el que ya subyacen los términos de la relación laboral. Esta relación informal se dio en términos realmente cordiales.

En el diálogo, el director de la escuela me hace la oferta de incorporarme al equipo docente de la escuela. Ello, si estoy dispuesto a establecerme en Chillán, si acepto un compromiso por años, y si cumplo con los requisitos establecidos por la universidad.

Desgraciadamente, aparecieron dificultades con la parte formal. Mi pasaporte es español y mis títulos son expedidos por universidades españolas. El primer requerimiento, la legalización de las titulaciones requeridas. A partir de ese trámite, el resto: documentación migratoria, etc. Pero sin ese primer trámite no se podía realizar el resto. Y para su realización, se requerían unos tiempos que hacían imposible la incorporación en la fecha deseada. Debo entonces decirles que, lamentándolo mucho, debía retirar mi candidatura. Estamos en noviembre de 2007.

Un año después, septiembre de 2008, me vuelve a escribir el director de la escuela, volviendo a ofrecerme una plaza en la EP-UBB. Con gran alegría respondo afirmativamente a tal propuesta, pues, desde la esperanza de que volviera a surgir una tal oportunidad, había adelantado buena parte del trámite de legalización de mis títulos de licenciado y magíster. Ahora sí podía intentar cumplir con el resto de los requisitos que me pedían.

Lo primero, entrar en lo formal, el llamado a concurso, publicado en prensa nacional. Es oficial y público, y por tanto, cabe esperar que es compromiso de las condiciones de relación desde el momento en que esta inicie. Así, jornada completa, realizando docencia de pregrado e investigación en la Escuela de Psicología. El tipo de relación laboral es en calidad de contrata. Aclarar que este tipo de contratación incluye un salario bruto al que se le descuentan

impuestos y las aportaciones para el fondo de pensiones y para la contratación del seguro médico. Estos últimos aspectos constituyen derechos de los trabajadores. Remuneración según jerarquía académica y modelo de rentas de la universidad. Entre los requisitos, el título profesional de psicólogo/a, y un grado de magíster o doctor en psicología con los correspondientes documentos de respaldo.

Corre lo formal paralelo a lo informal. No está claro en el discurso oficial formal del concurso cuál haya de ser el salario concreto o cuáles son los correspondientes documentos de respaldo. Eso obliga a preguntar, y respondiendo se continúa el dialogar.

En esta continuación del dialogar se dan por ciertas una serie de cuestiones implícitas en un diálogo de este tipo... Por ejemplo, que quien responde por la institución, el director de la escuela en este caso, está investido de la autoridad para hacerlo, sabe con propiedad lo que responde, tiene la capacidad para hacerlo, y se hará responsables de sus acciones y palabras. O también por ejemplo, que la institución y sus representantes, en tanto que universidad e institución pública, son profesionales serios y competentes que cumplirán la legislación laboral desde el primer momento y que respetarán los derechos laborales... Y estas cuestiones implícitas toman más fuerza por lo que llamamos “efectos iniciales”, es decir, porque se trata de la institución universidad, porque se trata de una escuela que se dice con un *sello social y comunitario* y porque el interlocutor institucional, el director, es un conocido sacerdote seguidor de la teología de la liberación...

Desde los primeros momentos de la formulación de la oferta laboral, en las formas de relación ya empiezan a actualizarse las formas de poder en que se desarrollará la relación. Están presentes ya numerosos discursos, que están produciendo efectos. Es decir, la acción disciplinaria y la aceptación del disciplinamiento ya han empezado formal e informalmente.

5.2.2. Los requisitos previos...

En el proceso disciplinador de contratación laboral como profesor universitario del equipo docente de la EP-UBB, la institución universitaria exige tener completados previamente otra serie de disciplinamientos. Entre ellos, destacaremos, por su especificidad en el particular recorrido, el disciplinamiento académico y el disciplinamiento en el orden del aparato del Estado.

5.2.2.1. El primero, el disciplinamiento académico.

Es fácilmente detectable: para ser contratado se ha de tener un grado académico de magíster o doctor en la *disciplina* académica, psicología social en este caso. Un grado, un lugar en la jerarquía, es decir, en la pirámide para el ejercicio de poder.

Para conseguir ese grado, se habrá tenido que adaptar la conducta durante bastantes años asistiendo a clases, cursos, seminarios, congresos; sometiénose a numerosos exámenes; publicando artículos, realizando

investigaciones, haciendo prácticas no remuneradas, soportando narcisismos varios sin chistar ni la mitad de lo que se desearía, etc. Todo ello, pagando además unos determinados montos dinerarios a las instituciones, montos que habrán obligado a someterse a otros disciplinamientos laborales, etc. Muy probablemente se habrá tenido que realizar en ocasiones trabajos académicos de manera gratuita a cambio de una línea en el currículum.

Son los rituales y mecanismos que materializan la posibilidad de formar parte del endogrupo académico... La endogamia, ese sutil eufemismo de corrupción (Andaluce, 2008), conlleva, de muchas maneras, todo un proceso disciplinador. La lista de formas de disciplinamiento y resistencia a lo largo de todos esos años y dispositivos, es muy variada y aunque ameritaría descripción detallada, escapa del objetivo de este escrito. Quede, sin embargo, constancia de su existencia, de la inapelable exigencia del tal disciplinamiento por la institución para contratar al candidato y de la inexcusable obligatoriedad de este último de cubrir tal requerimiento para optar siquiera al proceso de intentar ser seleccionado.

No sólo se ha de haber pasado por ese disciplinamiento de años. Además, hay que poder demostrarlo y de la manera requerida. Y para demostrarlo de la manera requerida, hace falta el correspondiente papel, el correspondiente título, que, con el debido redactado y las debidas firmas, certifique ese grado académico, esa situación en la jerarquía académica y en la tal disciplina. No es cualquier cosa... Es otra sesión añadida de disciplinamiento...

El texto del título debe ser suficientemente claro para quien lo vaya a leer en el aparato universitario. Y eso no es ni tan sencillo ni tan fácil como pareciera de entrada... Cada institución universitaria tiene sus propias formas de reconocimiento de conocimiento-disciplinamiento. Son las diversas formas de certificaciones que se expiden. Esas certificaciones son estandarizadas y, en principio, sólo se pueden expedir las estandarizadas, con su procedimiento, tiempos, requerimientos y tasas debidamente reglamentadas para poder ser obtenidas. Si usted encaja en el ideal abstracto para el que fue pensando todo ese proceso certificador-disciplinador, no encontrará con suerte mayores problemas.

Pero si usted, sus necesidades, o su circunstancia son levemente diferentes a lo establecido disciplinarmente... tendrá usted que abrir el espacio para poder disciplinarse y ser disciplinado... suena paradójico.

Si no es usted ciudadano del estado-nación en que se encuentra la institución universitaria; o si cursó alguno de sus estudios fuera del susodicho territorio nacional; o si desea una aclaración de términos no explícitamente contemplada en las certificaciones reglamentadas... aparecerán numerosas dificultades, numerosas ventanillas burocráticas a las que llamar en numerosas ocasiones y a las que posiblemente tendrá usted mismo que recordar o aclarar, con el documento legal disciplinar correspondiente en la mano, cómo y de qué manera deben disciplinarle a usted. Es el poder invisibilizado por naturalización, por cotidianeidad de años de implementación de formas relacionales que, ante la diferencia, se hace completamente evidente.

Por ejemplo, puede usted encontrarse con que un mismo programa de estudios puede producir titulaciones con formulaciones diferentes. No debiera ser lo mismo un “master en psicología social” a un “master en iniciación a la investigación en psicología social”. Leyendo el texto, cabría esperar dos programas de estudios diferentes. Las palabras deberían corresponder a la realidad que nombran. No era así durante unos cuantos años en la Universidad Autónoma de Barcelona...cuando menos con alguna titulación...

Es decir, puede que no se sepa bien de qué se están dando títulos. Es lo que puede pasar por un error burocrático mantenido durante tiempo, o porque en la producción de régimen fabril de títulos universitarios en el contexto de la hegemonía neoliberal actual, la educación superior, como tantos otros ámbitos de la vida, es primordialmente un negocio, y lo que importa en última instancia es captar estudiantes que paguen matrículas a cambio de cartones que digan tal o cual cosa con la correspondiente firma. La máquina disciplinar burocrática se come a sí misma a base de absurdo.

Las denominaciones de los títulos son también confusas. En el estado español, había “masters” o títulos propios de las universidad, pero no existía el grado académico “master”. El llamado Diploma de Estudios Avanzados, superior al título de “master” y que permitía entrar a la fase de investigación de un doctorado, era el equivalente al grado académico de magíster, al denominado grado de “master universitario” en el nuevo ordenamiento legal que para acabarlo de arreglar todo, aparece en escena... Ahora, pida usted un certificado oficial en que se aclare eso y convenza a los funcionarios correspondientes de que es cierto, puede hacerse y debe hacerlo... es decir, explíquelo cómo debe disciplinarle... Tendrá que escribir numerosos documentos, buscar otros, hacer filas, pedir turnos, aguantar su enfado, desarrollar su asertividad y demás habilidades comunicativas, adecuar sus conductas a los horarios y caracteres de sus interlocutores, conseguir le permitan nuevos interlocutores, pedir, conmovier, convencer... pero siempre conservando la asimetría subordinada de poder...

No es fácil orientarse en todas esas reglamentaciones. No es fácil disciplinarse, ni es fácil que te disciplinen. Pero está claro que si de una u otra forma no se entra en el orden disciplinar, en todos y cada uno de sus requerimientos y momentos, y en alguna de sus caracterizaciones categoriales identitarias, no va a ningún lado, ni académica ni laboralmente, por muy sabio que usted pueda ser....

5.2.2.2. El segundo, el disciplinamiento en el orden del Estado.

Ya tiene usted los títulos y certificados. Ya ha conseguido ser disciplinado y ser reconocido como disciplinado en la institución universitaria. Ahora hay que pasar nuevos disciplinamientos. La universidad se integra en el orden disciplinar del estado.

Nuevamente, si usted forma parte del grueso de los disciplinados, el disciplinamiento pasará bastante inadvertido por naturalización de lo cotidiano

a través del tiempo. Pero si hay alguna diferencia, se hará todo visible. Una diferencia es querer llevar sus disciplinamientos a otro estado-nación.

Eso es un nuevo disciplinamiento añadido que empieza por el procedimiento de “legalización”. Este es un proceso de reconocimiento de firmas de los textos. Es decir, en este procedimiento no se entra a juzgar lo que dice el texto del documento a legalizar, si tiene tal o cual significado o tal o cual validez. Con este procedimiento de legalización, simplemente se limita a reconocer que quien dice lo que dice en el documento es quien dice ser y que puede decirlo por ser quien es... Y así, este reconocimiento de firmas, identidades y roles se va desarrollando consecutivamente para que pueda ser aceptado en el disciplinamiento de destino. Cada reconocimiento de firma, es un sello de un determinado agente del orden disciplinar.

Primero hay que identificar el recorrido de sellos, según el título, el estado nación del orden disciplinar destino... No es fácil para según qué título que ya vimos anteriormente puede ser categorizado confusamente....Unas cuantas discusiones con diversos funcionarios. Pongamos que ya localizó el recorrido. Si tiene usted mala suerte, como era mi caso, puede encontrarse con tener que realizar recorridos diferentes para diferentes títulos, y alguno de esos recorridos puede llegar a significar siete sellos:

Un primer sello de servicios jurídicos de la universidad reconociendo la firma del vicerrector;

Un segundo sello con la firma del notario del pueblo cercano a la universidad que reconoce la firma de servicios jurídicos que reconoce la firma del vicerrector;

Un tercer sello con la firma del colegio de notarios provincial que reconoce la firma del notario del pueblo cercano que reconoce la anterior firma que a su vez...

Un cuarto sello con la firma del ministerio de justicia que reconoce la firma del colegio de notarios provincial que reconoce la anterior firma que a su vez....

Un quinto sello con la firma del ministerio de exteriores que reconoce la firma del ministerio de justicia que reconoce la anterior firma que a su vez...

Un sexto sello con la firma del consulado chileno en Barcelona que reconoce la firma del ministerio de exteriores que reconoce la anterior firma que a su vez...

Un séptimo sello con la firma del ministerio de exteriores chileno que reconoce la firma del consulado chileno en Barcelona que reconoce la anterior firma que a su vez...

Cada uno de esos reconocimientos implica pago de aranceles, desplazamientos, solicitudes en forma, citas, sometimiento a procedimientos para obtener citas, sometimiento a horarios y tiempos procedimentales, viajes a la capital del estado-nación... Es decir, todo un disciplinamiento de la conducta y del tiempo de vida durante unos cuantos meses, siempre que, eso sí, no haya ningún problema, disciplinar o del en principio menos importante y consecuentemente desplazado devenir vital habitual... Pero ya se sabe, la ley de Murphy es implacable, y el día que acude a la cita en el ministerio, esa cita para la que ha tenido que ir a la capital del imperio, la que le significó mes y medio de solicitudes diarias, ese preciso día, resulta que los funcionarios se declaran en paro y le dicen que “vuelva usted mañana”, eso sí, después de que

la policía se hace presente en las dependencias del aparato disciplinar por si alguna conducta no se ajusta a la disciplina... Los imponderables se solucionan siempre a base de más disciplinamiento.

En cada una de las etapas disciplinarias, nadie mira el contenido de lo sellado, ni si es el procedimiento adecuado... sólo se mira si está presente el anterior sello de la cadena. A veces no es más que un minuto para que un funcionario anónimo del último escalón en la jerarquía de la maquinaria disciplinar estampe un sello en un documento que no conoce, sin mirar casi ni el hueco en que se estampa. Meses para poder acceder a un gesto maquinal... Y es que no importa tanto lo que se dice ordenar, como ordenar. El disciplinamiento tiene su razón y sentido en sí mismo.

Hasta aquí, tan sólo hemos recorrido una parte preliminar de un proceso general de disciplinamiento de contratación laboral como profesor universitario. Es sólo el principio. Y debe aclararse que un proceso tal se puede complejizar más, con procedimientos de acreditación, calidad, revalidaciones, homologaciones, etc. tanto de titulaciones y saberes, como de identidades. Y no quepa duda de que la compleja potencia de la maquinaria disciplinadora se actualizará... pero lo dejamos para un poco más adelante. De momento, nuestro relato continúa por el siguiente procedimiento disciplinar, el proceso de selección en sí.

5.2.3. El proceso de selección.

En el mismo llamado a concurso público para cubrir el puesto de trabajo, se establecen los procedimientos y mecanismos por los que debe discurrir el proceso disciplinador.

El candidato a disciplinamiento laboral debe enviar sus antecedentes curriculares y someterse a una entrevista personal. El currículum debe estar elaborado según formato establecido. Es decir, hay que contar la trayectoria vital de acuerdo a las formas disciplinarias, hay que encajar lo realizado en las categorías de la disciplina. Es una forma de hilvanar una trayectoria, una narrativa de la vida. El orden disciplinar establece los márgenes de lo que es relevante y lo que no tanto; de lo que se va a valorar y lo que no y de cómo se va a valorar lo que se va a valorar. Se establece un orden del discurso disciplinar, al que hay que someterse, en función del cual se evalúa, y al que habitualmente, quienes realizan trayectoria profesional académica, se han sometido desde hace algún tiempo pensando en esas evaluaciones. Se evalúa así no sólo méritos profesionales, sino el grado de sometimiento al orden disciplinar.

Antecedentes y formas fijadas desde el lugar de poder ventajoso en la relación laboral que todavía no se formaliza pero ya se impone.

Mi entrevista tiene lugar a través de videoconferencia. Sencilla, pero formal. Cuatro entrevistadores que como en toda entrevista laboral se supone tienen el poder institucional para realizarla. Dos profesores de la escuela, el director de la escuela y el director del departamento del que depende la escuela. Dado que

están en ese lugar concreto en esa entrevista laboral concreta por parte del “empleador”, es de suponerles algún poder concreto, formal o informal, en la institución que funcionará como “empleador”. El director de la escuela y el director del departamento es claramente formal, por el cargo que ocupan.

La entrevista laboral es una especie de rito iniciático, un ritual de aceptación previa del poder soberano del empleador y del orden disciplinar por parte del futuro “trabajador”. Además, el “empleador” realiza la evaluación de las capacidades disciplinarias del trabajador y su grado de funcionalidad y adaptación al orden disciplinar. Evaluación disciplinar tanto en su acepción de ámbito de conocimiento científico y de capacitación profesional, como de sometimiento al orden de las relaciones de poder disciplinarias laborales.

Así, hubieron preguntas sobre los procedimientos para realizar tales o cuales tareas; sobre determinadas orientaciones teóricas; sobre anteriores experiencias laborales; sobre posibles aportaciones de calidad distintiva al quehacer de la institución...Pero también hubieron preguntas relativas a la relación laboral, teniendo en cuenta las peculiares circunstancias y características del candidato.

El director del departamento me pregunta directamente si no tengo problema con un salario bajo para los estándares europeos. Contesto que mientras sean unas condiciones laborales justas que me permitan vivir y trabajar dignamente, estoy de acuerdo. Los entrevistadores se ríen y se preguntan entre risas si viven dignamente.

Me preguntan por la fecha de incorporación. Contesto que no tendría inconveniente personal, pero que están los tiempos para la realización de los trámites de los visados de trabajo, trámites para los cuales es necesaria documentación que ha de expedir la propia universidad. El decano es quien conoce de eso, me responde el propio director. No cabe insistir con más información. Es su competencia como empleadores, el trabajador no debe entrar. Aunque sepa que están cometiendo un error, echaría por tierra la prevalencia técnica que el empleador tiene sobre el trabajador, echaría por tierra un fundamento de el vínculo de subordinación y dependencia que sostiene la relación laboral...

Y entre sonrisas cordiales, queda establecida la dócil disposición del trabajador a someterse al orden disciplinar académico y laboral, y a situarse en el lugar de subordinación y dependencia que el empleador tenga a bien otorgarle.

El empleador, por su parte, también va adquiriendo sus compromisos en la relación laboral: dio su palabra al respecto de condiciones laborales contractuales y remuneración.

Hemos caminado un paso más en el proceso de disciplinamiento. Continuamos...

5.2.4. Las conversaciones con interlocutores institucionales.

Los representantes de la institución universitaria, el “empleador” de la relación laboral, decide tras la actualización de sus mecanismos decisorios que soy el candidato elegido. Debe continuar el proceso disciplinador.

Para someterse al orden disciplinar del trabajo en un estado-nación diferente al que expidió el propio pasaporte, hay que someterse también a su orden disciplinar en tanto que estado-nación. Las legislaciones de los diferentes estados-nación pueden cambiar en numerosos detalles, según las nacionalidades en relación, etc... Pero es frecuente encontrarse con requiebros disciplinadores similares, e incluso se pueden encontrar el empleo de las mismas fórmulas discursivas por parte de los funcionarios de diferentes maquinarias disciplinadoras de diferentes países.

Entre los requiebros migratorios disciplinadores del orden del estado-nación, es tremendamente frecuente encontrar el irresoluble círculo “sin contrato no hay visa, y sin visa no hay contrato”. Trabajar y ser se juntan.

Dentro de un mismo orden disciplinar de estado-nación, la separación compartimental es también utilizada como pseudoarbitrario mecanismo disciplinador. La funcionaria del consulado chileno dice que el procedimiento migratorio se realiza de tal manera y con tales requerimientos porque son las indicaciones que le da el ministerio de relaciones exteriores, y que no va a pronunciarse sobre las indicaciones del ministerio del interior de su propio país, porque ella se somete a las instrucciones del ministerio de relaciones exteriores y déjeme ya en paz... La misma fórmula discursiva utiliza el policía español cuando en la frontera el migrante se defiende de su expulsión inmediata con la verdad de que en el consulado español le dijeron otros requerimientos que efectivamente cumple: “ve usted la placa, ¿qué pone? Ministerio del interior y yo me atengo a las directivas de ese ministerio, haga un escrito al consulado español en su país si lo desea”. Y expulsión.

Estas prácticas del orden disciplinar son tan similares y generalizadas que podríamos decir que su racionalidad está mundializada en el actual contexto de la hegemonía de una globalización neoliberal que abre las fronteras a los capitales, pero no a las personas. Los *papeles*. La identidad, el reconocimiento del ser. Sin papeles, no se es reconocido por el orden del estado-nación, no se puede hacer nada reconocido en el vivir cotidiano. Sólo se puede ser reconocidamente expulsado del orden. Es lo que Agamben (1998:31) denomina relación de excepción, forma extrema de relación que sólo incluye algo a través de su exclusión. El poder soberano disciplinar no tiene necesidad de derecho para crear derecho y realidad; la excepción soberana crea y define el espacio mismo en el que orden jurídico político puede tener algún valor... Como veremos, así sucede también en el disciplinamiento en el orden universitario y laboral. Es la arbitrariedad soberana-disciplinar, desnuda, exponiéndose oculta.

Al igual que en el disciplinamiento académico universitario, la confusión y la incertidumbre en los procedimientos para disciplinar(se) puede tener también, paradójicamente, un efecto disciplinador más profundo en el orden del poder disciplinar, una mayor sujeción. Cada vez que el sujeto avanza y se sumerge

más en el proceso disciplinador, el autodisciplinamiento es paradójicamente mayor e impulsa a seguir avanzando y profundizando todavía más en el proceso: “ya que hemos llegado hasta aquí; total, un poco más; con todo lo que has tenido que hacer, si ahora lo dejas, no habrá valido la pena...”. Y así, se puede dar una suerte de autoconvencimiento disciplinador que lleva a aceptar condiciones más desventajosas que colocan al trabajador en una situación de mayor vulnerabilidad ante el empleador.

El decano, el cargo que, según el director del departamento, había de saber en la institución del procedimiento para contratar a un extranjero, manda un documento que no sirve para nada en el trámite del visado y se va, como toda la institución, de vacaciones. No hay interlocución formal y autorizada hasta un mes después... La fecha de incorporación se acerca, pero no se pueden avanzar trámites. El trabajador, por su parte, sin contrato, sin permiso de trabajo, es decir, en la incertidumbre, debe asumir riesgos y empezar el desmontaje de la vida en un lugar, realizar los preparativos para la mudanza transoceánica, comprar boletos de avión... Tal vez una muestra más de una de las características de la organización del trabajo en el contexto de la globalización hegemónica neoliberal: el desplazamiento del riesgo –hacia el trabajador- en la sociedad del riesgo (Beck, 2002; Blanch, 2008).

Regresada la institución de sus vacaciones, explico las incertidumbres de los trámites migratorios a los interlocutores institucionales. En el consulado chileno, requieren un contrato firmado ante notario para empezar el trámite de una visa de trabajo. E informan de que ese trámite se ha de realizar en origen, antes de ir a Chile. En los sitios web oficiales parece indicarse otra cosa. El director de la escuela me dice que el gobernador de la provincia, es decir, el máximo representante del aparato disciplinar del estado en el lugar, es amigo suyo y le afirma por escrito que es posible realizar el trámite allá en Chile. El tipo de visa es sin embargo diferente y parecen requerirse diferentes documentos y trámites. Entre ellos, la revalidación del título profesional.

La revalidación del título profesional para la obtención de la visa de trabajo significa una nueva vuelta al disciplinamiento institucional académico. Una nueva vuelta a la cola de la pescadilla, pero de dimensiones mucho más profundas, con nueva documentación, nuevos sellos, nuevos tiempos y procedimientos más exhaustivos...

Dado que un tal procedimiento impediría el establecimiento de la relación contractual en los plazos requeridos, pregunto de nuevo al empleador, al director de la escuela, que se sorprende ante la de cosas que se deben aprender sobre trámites. Pero me dice que no me preocupe, que lo tiene todo consultado, que no pregunta más nada a nadie, que si me atengo a la de cosas que se aprenden con esos trámites me voy a “volver loco”, que allá se arregla todo, y que en la universidad para hacerme el contrato, lo único que me van a pedir son mis títulos y grados debidamente legalizados por Chile y España.

Si el director de la escuela de psicología con sello social y comunitario, el que va a ser mi jefe directo en la relación laboral de subordinación y dependencia, que es un sacerdote de la teología de la liberación, me dice que ese es el

procedimiento a seguir y que esa es la única documentación que me van a requerir... Con todo lo recorrido, cargando efectos paradójicos de sujeción, ¿qué le cabe hacer al empleado si desea el empleo?

Someterse nuevamente, de manera más profunda y asumiendo más riesgos a la orden del orden disciplinar...

5.2.5. La informalización de la relación laboral en el lugar.

El trabajador se desplaza a su nueva residencia. Se encuentra ya en una situación relacional muy desventajosa. Ha desmontado toda su vida en su lugar de origen (departamento, relaciones sociales, etc.) Ha invertido dinero en el boleto de avión para el traslado al nuevo lugar de residencia. Se encuentra en un lugar en donde no conoce a nadie más que a sus empleadores. Una situación de cierta desprotección legal y vulnerabilidad.

El recibimiento sin embargo es cálido y amable. Me recibe una profesora que ha tenido, a excepción del momento de la entrevista, un papel informal pero muy activo en el proceso de selección. Es la profesora que era amiga de la amiga que canalizó el currículum... Esta persona es quien me ha conseguido un departamento para quedar. Su compañero es el director del departamento, el que estuvo en la entrevista. Ellos son quienes me reciben en la estación de autobuses. Me cuidan, me llevan a su casa, me prestan elementos domésticos para iniciar, me sitúan en la ciudad, en la institución, me llevan de copas... Realizan el trabajo de recibimiento, de llegada a la cotidianeidad. Se da mucha cordialidad, se empieza a cultivar un lazo de amistad, único, importante y referencial para el recién llegado.

La significación que, desde esta informalidad relacional inicial, se hace de la evolución del proceso es que se ha tratado de un recorrido lleno de dificultades por causas ajenas al empleador, imputables a una impersonal y deslocalizada "burocracia" que nadie es capaz de entender. Casi no se entiende el proceso como un proceso de establecimiento de una relación laboral. En cualquier caso, es esa una dimensión necesaria, formal, y precisamente por formal, intrascendente en la determinación de las formas de relación. Lo importante son otras dimensiones que se comparten y fomentan una complicidad apriorística: las perspectivas teóricas, las indefinidas y supuestas visiones políticas progresistas... De hecho, empieza un alejamiento del rol "empleador". Ahora, empiezan a darse otros roles mezclados, también informales, que apuntan más a la construcción de afectos y a la supuesta horizontalidad relacional entre iguales. Ya soy un profesor del equipo. Voy a vivir allá. Conozco personalmente al director de la escuela. Es también afectuoso. Hasta le hacen sentir a uno como el fichaje del año...

Inadvertidamente, las formas de disciplinamiento están saltando con decisión las fronteras de lo formal disciplinar a lo informal y cotidiano de la vida social. La implementación del ejercicio del poder relacional está cambiando, está sofisticándose. Sin abandonar formas anteriores, se están invadiendo otras áreas para la definición de la labor disciplinadora y de sujeción, se está saltando de un ejercicio del poder propio de la sociedad disciplinar a otro propio

de la sociedad de control. Se superaron las fronteras de la institución disciplinar laboral universitaria. Ahora ya está en la misma vida social cotidiana, es personal, es immanente, se da a través de la comunicación interpersonal, el establecimiento de significaciones y de lazos afectivos. Trabajo inmaterial, “trabajo cognitivo”, “trabajo afectivo” que actúa por igual sobre cuerpo y mente (Hardt, M.; Negri A, 2004: 136). Se hace a través de la vida social, se hace biopolítica. El trabajo inmaterial es biopolítico en tanto que está orientado a la creación de formas de vida social. (Hardt, M.; Negri A, 2004:93). El trabajo afectivo crea redes sociales, formas de comunidad, biopoder (Hardt, M.; Negri A, 2000: 254). Trabajo inmaterial que según estos mismos autores podría ser denominado “trabajo biopolítico” y con ello indicarían que las distinciones tradicionales entre lo económico, lo político, lo social y lo cultural..., se confunden cada vez más (Hardt, M.; Negri A, 2004: 137). Un modo de producción que los autores llaman “biopolítico” para destacar que sus productos tienen carácter general y afectan directamente a la vida social en su totalidad (Hardt, M.; Negri A, 2004: 124).

Para Hardt y Negri se está transitando de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control. En términos muy generales, estos autores nos dicen que en la sociedad disciplinaria, el comando social se realiza a través de una serie de dispositivos institucionales (escuela, prisión, fábrica, hospital, universidad...) que aseguran la obediencia a las reglas y marcan los mecanismos de inclusión y exclusión con unas lógicas acordes a las razones de la disciplina. El poder disciplinario gobierna estructurando y limitando el pensamiento y la práctica, sancionando y marcando los comportamientos normales y /o desviados. Esta forma de ejercicio del poder no se concentraría en algún lugar central, sino en los extremos capilares finales del ejercicio de poder. Las subjetividades son producidas por la interiorización de la disciplina y la ejecución de sus prácticas. La sociedad de control no abandona los mecanismos estructurados de regulación institucional, pero se diferencia de la sociedad disciplinar en que también se externalizan, intensifican y generalizan los aparatos normalizadores del disciplinamiento, los mecanismos de comando se tornan aún más inmanentes al campo social. Los criterios y comportamientos de inclusión/exclusión adecuados para el control de gobierno se interiorizan aún más en cada sujeto y se distribuyen también a través de los cuerpos y mentes de las gentes, a través de sus prácticas más comunes y cotidianas, a través de la vida social, el control se extiende fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales. La alineación del sentido de la vida y de la creatividad se hace autónoma en su (auto)administración y distribución por medio de redes flexibles. El control es más sutil, sin apariencia de existencia, sin lugar, dado por unas condiciones de habitualidad e inercia desintencionada en su producción social: la imposición trae vestimenta de razón, de convencimiento, de acuerdo (Hardt, M.; Negri A, 2000: 25).

A los dos días de llegar ya me incorporo a mis labores en la institución. Ilusionado. Aunque no he firmado ningún contrato, empiezo a trabajar. Hay al parecer buena voluntad. En los primeros días me llevan a empezar los trámites para llevar a cabo la contratación...

5.2.6. La inacabable formalización de la relación laboral. La intensificación del disciplinamiento: definiendo lo real...

5.2.6.1. Las bases estructurales de poder en la organización disciplinar.

Estamos ya trabajando, realizando las labores para las que se me contrata. En teoría, antes de ello, habría de haberse formalizado el contrato laboral. No es así, pues informalmente, se considera que hay buena voluntad por todas las partes en todos los aspectos y todos van a cumplir con todos. Apremian además los tiempos. La informalización ya está resultando funcional al poder disciplinar.

Primero toca orientarse mínimamente en la máquina burocrática disciplinar, en la organización del trabajo... Formalmente, como mis iguales, están los profesores del equipo docente. Hay pugnas de poder y roles informales. La profesora que me ha recibido es informalmente reconocida como la “mano derecha” del director de la escuela. Técnicamente, mi superior formal inmediato es el director de la escuela de psicología. Por encima de él en la jerarquía, se encuentra el director del departamento de ciencias sociales. Por encima, el decano de la facultad de educación y humanidades. Esa es la estructura académica, una distribución vertical de poder.

Sin embargo, esa estructura académica parece no tener todas las competencias del empleador. La institución disciplinar universitaria tiene múltiples estructuras para la organización del trabajo y la gestión de la relación laboral. Resulta más difícil orientarse... El poder se distribuye, extiende y hasta se deslocaliza cuando conviene por entre el enmarañado entresijo de competencias de las diversos cubículos de poder. En la relación laboral toman parte estructuras académicas, administrativas, económicas... Para no extenderse en demasía, nombrar que existía una dirección de recursos humanos que parecía debía encargarse en última instancia de la cuestión contractual.

Intentando hacer visible lo visible como proponía Foucault, visibilizar aquello que está tan próximo a nosotros mismos que apenas somos capaces de percibir (Herrera, 2005:41), trataremos de nombrar algunos de los numerosos efectos que esta situación trae consigo en la cotidianeidad de la regulación de la relación laboral.

En tanto que relación laboral, la distribución del poder es completamente desigual. Pero además, la desigualdad se ve aumentada por el tamaño del “empleador”. Es algo obvio, y precisamente por ello puede pasar desapercibido por naturalización.

Así, los mecanismos establecidos en la organización para esta regulación cotidiana de lo laboral son completamente asimétricos. El trabajador recibe en un punto, en sí mismo, toda la acción del poder del empleador. Pero si el trabajador desea incidir de alguna manera en el cumplimiento de los términos de la relación laboral por parte del empleador, va a tener que acudir a muchos lugares para tratar de ejercer esa incidencia.

Y es probable que encuentre que en cada uno de esos lugares le dirigen a otro lugar, de tal manera que el poder disciplinar y la sujeción se deslocaliza para poder aprovechar el no lugar como lugar de ejercicio del control sobre el otro. Esta forma de regulación, el conocido “la otra ventanilla”, es además naturalizada con resignación de inmutabilidad, con lo que se potencia su efecto disciplinador.

Así pues, a la hora de formalizar el contrato laboral, nadie parece saber muy bien cómo hacerlo... Lo que debiera haber sido tan sencillo como pase usted, firme aquí y ya está, se complica tremendamente. Pero se complica por parte del empleador y los requisitos que solicita su propia lógica y maquinaria. Si no se firma el contrato, el empleador no paga la remuneración, es decir, no cumple con una de sus obligaciones fundantes de la relación laboral. Asimétricamente, el trabajador sí está ya trabajando, está dando sus clases. Una parte cumple con sus obligaciones, la otra no y eso se da precisamente por la distribución de poder. Si el trabajador no cumple con una de sus obligaciones fundantes, como asistir al trabajo, la relación laboral se suspende en apenas unos tres días. No es así cuando quien incumple es la parte “empleador”. El empleador, en tanto que posición privilegiada de poder real y material en lo cotidiano, goza de un ancho margen de impunidad para el incumplimiento de sus obligaciones fundantes.

Este amplio margen es también naturalizado e interiorizado por todas las partes en relación. Se introduce hasta en la misma lógica de la relación. Se profundiza así de manera sustancial en los efectos disciplinares y de sujeción, facilitando en gran medida la acción disciplinar y de control, su mantenimiento y reproducción cotidiana. La actualización de este mecanismo se torna inmanente, se reproducen en la misma vida social relacional. Un nuevo mecanismo que actúa biopolíticamente.

Paralelamente, continúan los formales e informales discursos del “quiero pero no puedo, tampoco sabía”. El director de la escuela no sabe, acude al director de recursos humanos. El director de recursos humanos, tampoco sabe...no parece asumir ni responsabilidad, como si ni siquiera fuera con él.... Desde los ojos disciplinares, se trata de una contratación más, es decir, que el bien en juego tiene poco valor. Para el trabajador, el bien es mucho mayor: es su medio de vida, son sus derechos laborales, es el respeto a su dignidad.

5.2.6.2. Las bases reales inmateriales de la realidad cotidiana del saber-poder: en la institución del saber, nadie sabe...

La institución disciplinar del saber UBB tiene por lema “la libertad del conocimiento” y se ufana de tener acreditada su excelencia en gestión. Sin embargo, para una serie de trámites básicos de gestión, alguno incluso fundante de su actividad, no tenía ni la menor idea de cómo hacerlo...

¿Cuáles son los trámites necesarios para realizar la contratación de un extranjero? Nadie parecía saberlo... Y además de no parecer saberlo, nadie lo sabía... El desconocimiento era explícitamente reconocido “es la primera vez que vamos a contratar a un extranjero, por eso nadie sabe”. Pero el

desconocimiento no se asociaba como una causa de la situación problemática. Nadie asumía responsabilidad institucional de tal ignorancia, es decir, de tal incompetencia. Es más, el tal desconocimiento por ser primera vez, se aportaba como eximente de responsabilidad... Los discursos explicativos se adaptan a la asimetría de la distribución de poder. Si el ignorante e incompetente fuera el trabajador, estaría ya fuera... Subordinación y dependencia. Es la verdad del poder, el poder establece la verdad.

Como se describió al referir el proceso de la oferta laboral, hacía más de año y medio que la EP-UBB quería contratar al extranjero en cuestión. Durante año y medio, parece que nadie preguntó en detalle al respecto del procedimiento. Cuando menos, así lo decían en el departamento de personal. Nadie preguntó hasta que ya estaba allí delante el diferente a contratar. Otros elementos institucionales, como el director de la escuela de psicología, en muchas ocasiones había dicho preguntar. Las versiones entraban en contradicción, pero al interior de la disciplina, nadie parecía especialmente interesado en efectuar un careo aclaratorio...

Incompetencia, falta de competencia profesional. Lo decimos desde los conceptos que se usan tan frecuentemente en algunas de las numerosas ramas de nuestra disciplina, la psicología social: la psicología del trabajo y de las organizaciones, materia que también me fue encargado impartir en la EP-UBB.

La Organización Internacional del Trabajo, en su Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) del año 1988, introduce el concepto en sus criterios de ordenamiento y la define como “la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado” (OIT/Cinterfor, s.f.a.). La competencia profesional es también definida como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”.. Diferentes expertos, diferentes énfasis, trayectorias históricas...(OIT/Cinterfor, s.f.)

Es un concepto cambiante, complejo, polisémico. En psicología, el origen del término es atribuido a McClelland en su artículo “Testing for competence rather than intelligence” de 1973. El concepto surge un tanto en oposición a uno mayoritariamente utilizado hasta entonces, el de rasgo, y trata de romper la hegemonía de una correlación entre inteligencia, personalidad normal y éxito profesional que, como señalaban los precursores de la idea de competencias, venía muy contaminada por la clase social (Del Cerro, 2004). Tal vez la definición que más nos convence es la de un conjunto integrado y complejo de conocimientos, habilidades y comportamientos laborales, considerados en un sentido amplio, que se ponen en juego en la ejecución de una determinada actividad laboral (Colomé, s.f.). En cualquier caso, las numerosas definiciones que pueden encontrarse a lo largo del tiempo, con sus tendencias, perspectivas, etc. suelen tener en cuenta la cuestión de tener “conocimientos”. No tener conocimientos para realizar un trabajo resulta en un conjunto integrado insuficiente, en incompetencia. La institución del saber y sus representantes, no sabían; luego entonces, incompetencia. Desde la incompetencia, sólo cabe esperar un desempeño de poco mérito, tirando a malo, es decir, que no es de “excelencia”, sino mediocre.

Mediocridad. Nadie sabe lo que debiera saber. Nadie admite la responsabilidad de tener que saber. Hace año y medio que deseaban contratar a un extranjero. Todavía no saben cómo ni quién. No han asumido ningún riesgo. El trabajador, todos. La voluntad de disciplinamiento y ejercicio de control se profundiza cada vez más.

Los incompetentes causantes se presentan como bondadosos solucionadores del problema. Los (ir)responsables implicados se reúnen, hablan, no se aclaran... Es su responsabilidad como "empleador"...es de todos, luego entonces es de nadie; la responsabilidad se desplaza a lugares de no lugar... de académicos a personal, de personal a académicos... La disolución de la responsabilidad en el no-lugar. En el ejercicio del poder de la institución y sociedad disciplinar, parece que se incluyen con facilidad formas propias de la sociedad de control.

La institución y sus miembros adaptan ágilmente algunas de sus competencias profesionales a las tendencias de la actualidad global y solapan formas de ejercicio de poder. El ejercicio del poder en la sociedad disciplinar a través de la materialidad de las estructuras organizativas y el ejercicio del poder a través de lo inmaterial, propia la sociedad de control.

Sin embargo, dos años para (no) planificar una sencilla tarea como una contratación... Está claro que deben mejorar algunas de sus competencias, importantes en la sociedad de control, tales como la capacidad de análisis, la previsión de escenarios posibles, el planteamiento de cursos de acción, la anticipación, las habilidades de planificación... tareas abstractas todas ellas, capacidades cognitivas, inmateriales, referentes a la capacidad de juicio práctico, lectura y actuación sobre la realidad... unas competencias básicas para cualquier académico... no digamos para la institución social investida con la autoridad del saber...

En el aparato disciplinar se repiten fractalmente los disciplinamientos y las ignorancias. El jefe, los responsables, no saben. Aunque pueda sonar contrario a la lógica habitual, es también una consecuencia de la posición de poder, pues no está el responsable de un servicio tanto para saber pequeños detalles de funcionamiento como para tomar grandes decisiones rectoras. Es cierto sin embargo que, para tomar decisiones, un responsable ha de tener, y se le supone, algún conocimiento de los detalles sobre los que ha de decidir... Afortunadamente, la funcionaria en el escalón jerárquico inferior sí sabe algo más. Curiosamente, el jefe es un hombre; el resto de personal en la oficina del departamento de recursos humanos son mujeres. Otra dimensión para analizar en el ejercicio del poder disciplinar institucional.

5.2.6.3. Bases procedimentales, relaciones entre órdenes disciplinares y gestión de la diferencia...

Como decimos, afortunadamente, la funcionaria universitaria sí sabe una serie de cuestiones. Sabe de los requisitos que componen el procedimiento que define la institución disciplinar para realizar una contratación. Tiene un listado. Estos requisitos constituyen una relación de formas de disciplinamiento de todo tipo: va a ser imprescindible pasar por muchos tubos disciplinares en diversas disciplinas y cada uno de ellos tendrá sus propias formas, tiempos, ritmos,

requisitos... Para muchos de esos disciplinamientos va a ser necesario el disciplinamiento previo en otro ámbito, de tal manera que las interacciones son numerosas y en ocasiones pueden resultar imposibles por exigirse previa y mutuamente. Imposibles, por la diferencia, la no-normalidad. El disciplinamiento está pensando con la lógica de la uniformidad, para uniformar, para *normalizar*. La diferencia se hace imposible o cuando menos se complica hasta el infinito. El disciplinamiento pretende uniformar lo real, reducir lo real y posible a los márgenes de sus categorías y procedimientos, encajar en sus nichos la vida. Al negar la diferencia, es decir lo material de lo real, el procedimiento disciplinar no contempla cómo disciplinarla. Lo que no encaje, por diferencias o no poder cumplir procedimientos, simplemente, no podrá ser. Cambiar los criterios o procedimientos para el encaje es otra cuestión. Isotopías de los diferentes sistemas disciplinares, sus articulaciones, su epistemología, sus mentalidades sujetas...

Recordemos, para no perder el hilo de lo real, que pese a llevar tanto tiempo en el proceso disciplinador, apenas estamos todavía en los preliminares de formalización del contrato laboral. Eso sí, ya el trabajador está cumpliendo sus obligaciones fundantes de la relación laboral, ...

En ese momento, la cuadrícula disciplinar correspondiente de la maquinaria del empleador establece que, según los reglamentos y ordenamientos legales correspondientes, el todavía formalmente candidato a disciplinado laboral debía cumplir requisitos tales como: permiso de trabajo, certificado de haber cumplido con las obligaciones militares, certificado de salud compatible con el cargo, títulos profesionales y certificados de grado académico, certificados de todos los aspectos curriculares... Y todos los certificados debían ser expedidos por las autoridades correspondientes en los formatos adecuados y tras realizar los procedimientos establecidos...

Estamos pues ante un disciplinamiento de amplio espectro, de ambición total, que afecta a muchas dimensiones del ser a disciplinar. El trabajador debe poner a disposición también el propio cuerpo como espacio a disciplinar: al trabajador de la EP-UBB le han de comprobar, y no es metáfora, que no tiene enfermedades venéreas... En la radiografía torácica detectan una mancha en el pulmón, pero no resulta incompatible con el cargo. Lo que no han de haber son enfermedades infecciosas... En tal caso, es excluido.

Disciplinarse laboralmente implica pues disciplinarse en el orden del estado-nación chileno; en el orden de las disciplinas médicas y de la salud y la enfermedad; en la disciplina militar; en la disciplina académica, etc. Y esta relación de disciplinamientos es sin duda poco o nada exhaustiva. Porque cada uno de ellos puede significar la inserción en muchos otros disciplinamientos. A modo de esbozo de ejemplo, sólo nombrar alguno de los posibles disciplinamientos relacionados con el servicio militar, como podrían ser el militarismo, el patriarcado o el machismo...

La diferencia genera dudas en la maquinaria disciplinar. Pero la maquinaria empleadora tiene interés en disciplinar en aquel momento al sujeto trabajador en cuestión. Su no disciplinamiento le causaría una serie de inconvenientes

que, en aquel momento, el trabajador no conoce en detalle ni profundidad. Siendo extranjero, ¿qué hacer al respecto del cumplimiento para con los deberes patrios de las armas? No se le pida... Una ventaja, ciertamente, porque el extranjero, en su país, se había negado en su día a someterse al tal disciplinamiento, y pese a la amenaza de cárcel, se declaró formalmente insumiso.

El extranjero, además, ha dejado en su lugar de origen la mayor parte de sus pertenencias, no puede aportar alguna de la documentación ahora requerida porque el interlocutor institucional, el director de la escuela, le dijo que para hacer el contrato sólo trajera los títulos legalizados...

Ante algunas de estas diferencias, y los propios intereses de la institución disciplinar en la tal coyuntura, se van a cambiar algunos requerimientos. Es decir, hay un cambio de las reglas de juego, entra en escena la arbitrariedad selectiva. Las reglas son, quién sabe cuáles y cuándo, "flexibles". Este cambio se presentado como generosa voluntad de arreglar el problema planteado por la diferencia, ponderada racionalidad, preocupación por el problema y situación del sujeto a disciplinar, etc. Es el poder soberano del poder disciplinar.

El problema es la diferencia... El "residuo" de la clasificación normalizadora disciplinar. No es por tanto un problema "del empleador y sus procedimientos". Es un problema "del trabajador". La definición de lo problemático es realizada desde la posición ventajosa de poder. Definir lo problemático, como es bien sabido en nuestro ámbito, determina toda la actuación ante la situación a resolver: quién tiene voz para definir el problema, quién tiene la responsabilidad de solventarlo, qué métodos se van a emplear para su solución, qué alternativas de solución se van a presentar como posibles o imposibles, quién debe implementar los cambios, a quién deben afectar esos cambios, en qué aspectos se han de realizar esos cambios, qué bienes se han de proteger más, quién va a sufrir más consecuencias...

Empieza a notarse la realidad de un choque con los enfoques psicosociales, comunitarios y de psicología social de la liberación por los que precisamente la EP-UBB quiso contratar al tal trabajador. El diferente sujeto a disciplinar ya empieza a mostrar abiertamente cierto enfado...

Los cambios y los devenires de la práctica real del ejercicio disciplinar burocrático, de necesario cumplimiento para poder optar al disciplinamiento laboral, nos muestran muchos aspectos del ejercicio y dinámicas del poder disciplinar en la EP-UBB. Vamos a centrarnos en unos pocos aspectos.

A continuación, seguiremos el análisis describiendo sucintamente algunas especificidades de los trámites disciplinadores y sus enredaderas. Se trata de especificidades que nos permitirán observar los mecanismos de cambio al interior del funcionamiento disciplinar, sus criterios y direccionalidades en función de las conveniencias tácticas del empleador y de la asunción del disciplinamiento. Podremos ver entonces que los mecanismos se repiten en diversos espacios, apuntado a una peculiar racionalidad del poder disciplinar globalizado. De igual manera, se mostraría la lógica desnuda del procedimiento contractual, que más que un acuerdo para la realización de unas labores, es un

procedimiento para disciplinar en un orden y en una situación relacional táctica de poder.

5.2.6.4. Un poco de la maraña de los trámites autorequirientes...

La clarificación de los trámites necesarios para la contratación laboral fue un ir descubriendo sobre la marcha, una marcha bien atribulada como vamos a ir viendo...

Primer trámite a realizar: un permiso de trabajo expedido por el gobierno chileno, a través de la gobernación provincial. Para el permiso de trabajo, hacía falta un contrato de trabajo notariado. Pero el contrato, no se podía hacer sin el permiso de trabajo... Esta pescadilla se soluciona con una “promesa de contrato” notariada. Con esta promesa de contrato, se consigue una autorización temporal de trabajo. Con esa autorización temporal, se podría realizar un contrato, pero sólo por su duración temporal... Habrá que esperar a la autorización definitiva para el contrato definitivo, y ahí nuevamente, se volverán a requerir... Pero de momento, parece salvarse ese escollo. Vamos a por el siguiente.

Certificado médico expedido por la autoridad competente. Es un certificado que habitualmente tarda dos meses en obtenerse. Después describiremos los mecanismos gracias a los cuales se pudo agilizar el trámite. Salvado este escollo y algunos otros más, el trabajador ha firmado ya una planilla salarial con todo el desglose de conceptos, y espera la firma del responsable de la institución empleadora.

Pero para ello, se ha de poner el dato en el sistema computacional y resulta que, para esto último, es necesario el RUT del trabajador, el Rol Único Tributario, documento que, sin entrar en tecnicismos, es el documento identitario por excelencia en el país, requerido prácticamente para cualquier trámite en que es requerido acreditar la identidad.

En nuestro caso, el RUT está directamente relacionado, pues, con poder “entrar en el sistema” administrativo de la institución disciplinar empleadora a cualquier nivel, desde el propio diseño computacional de ingreso de información en su base de datos, a los niveles tributarios, de aportación a fondo de pensiones y seguros médicos, etc... Si no hay RUT, no se puede existir. Y para que el extranjero pueda tener su RUT, hace falta que tenga su permiso de trabajo definitivo, para el cual hace falta su contrato de trabajo, para el cual hace falta su permiso de trabajo definitivo y su RUT... es decir, la pescadilla se muerde su cola por cuantos lugares puede...

La contratación queda pues detenida, ha firmado el trabajador, no el responsable disciplinar. No se puede realizar hasta que se destrabe por algún lado, y el primero que se aparece en el horizonte es el permiso definitivo de trabajo, tres meses después... Si no hay contratación, no hay salario... Y si no hay salario, el trabajador ha dicho que no puede trabajar porque no tendría con qué vivir en el país y tendría que regresarse a su país.

Se busca una alternativa para que disponga de un salario a final de mes. Hacer un contrato por honorarios. Es decir, un contrato de prestación de servicios, en donde formalmente, no hay subordinación y dependencia. Es decir, no hay relación laboral. Obviamente, en la realidad material y cotidiana se mantiene la subordinación y dependencia. Es una alternativa de “buena voluntad” para que el trabajador pueda cobrar a fin de mes. Es la jugada perfecta del disciplinamiento: disciplina sin disciplinar y por altruista bondad del poder soberano...

Quedó pospuesta la contratación hasta que se destrabase la documentación del disciplinamiento en el orden del estado-nación. Y queda en duda cuál será el procedimiento y los requisitos para el disciplinamiento académico local, a su vez necesario, para el disciplinamiento laboral que se está esperando. Hablaremos un poco más tarde al respecto y de los efectos de poder y disciplinamiento que produce en la esfera psicosocial este recorrido de ignorancias, esperas e incertidumbres.

5.2.6.5. Mecanismos de acción, cambio o descubrimiento: el “pituto”.

Como venimos viendo, la situación laboral planteada nos permite observar numerosos aspectos de las dinámicas de funcionamiento de poder en la institución disciplinar: hay una diferencia, algo que escapa a la uniformización disciplinar, y nadie sabe muy bien qué hacer con ella. Para averiguar qué hacer y hacerlo, se ponen en juego numerosas y peculiares dinámicas relacionales de poder. Una primera ya la nombramos anteriormente, consiste en no aceptar la responsabilidad de la averiguación y la resolución de la situación, hasta que no quede más remedio y en aquello que sea imprescindible... Eso significa que se traslada el problema a otro lugar de la distribución de poder, un lugar que incrementa la desventaja del trabajador, y así recurrente y sucesivamente, hasta que el desplazamiento llega hasta el propio trabajador a disciplinar que debe asumir personalmente la solución de su propio disciplinamiento.

Las posibilidades en los recorridos pueden ser también diversas. Mientras el ser a disciplinar sea sumiso y acrítico, coincidiendo con las posiciones dominantes en la versión del no lugar de la responsabilidad y la intrínseca bondad y competencia profesional de todo el mundo implicado, incluido el propio sistema relacional, puede que despierte entre los representantes institucionales algún tipo de solidaridad, o algún resquicio de pudorosa vergüenza ante la chapuza y la incompetencia. También entre los iguales puede despertar solidaridad.

Pero si el ser a disciplinar empieza a expresar indignación, y ponga sobre la mesa con claridad la incompetencia de sus superiores jerárquicos... entonces la relación de subordinación y dependencia en su dimensión moral parece ser puesta en cuestión, y la autoridad jerárquica puede reaccionar atrincherándose en la propia jerarquía como razón de facto y en la negación de responsabilidad. Los iguales pueden entonces mirar hacia otro lado.

Las diferentes posibilidades ponen en juego diferentes mecanismos de utilización del poder. Vamos con la primera.

Para averiguar qué hay que hacer y cómo hacerlo se empiezan a promover una serie de diálogos informales entre los cargos formales. Siquiera poner en marcha estos diálogos informales, y hacerlo con cierta agilidad, requiere de una especial disposición de poder, de influencia. Entramos en el popularmente conocido "*pituto*"...

El *pituto* seguramente pueda ser definido de muchas maneras. El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) nos ofrece dos definiciones, de Chile. La primera se refiere a un tubo pequeño y sobresaliente de un objeto; la segunda, a una tarea ocasional extraoficial... Pero tal vez para una definición más acorde a su uso popular y real, podríamos recomendar una canción de un grupo musical chileno, Sexual Democracia (s.f.). Aquí se va a tratar como una peculiar forma de ejercicio de poder y de establecimiento de sujeción.

Un tubo pequeño y sobresaliente, que acorta el camino. Una red social informal que se usa para conseguir algún beneficio, agilizar o evitar trámites a los que, en principio, habría que someterse porque, en la teoría, está sometido todo el mundo. Un sujeto en una posición social que le permite hacer algún favor, o pedirlo a otro, para solucionar algún problema. Poner en contacto, ejercer alguna influencia... Es decir, el *pituto* sería algo así como una posición privilegiada en una distribución táctica de poder; una posición con capacidad para hacer o influir en algo que interesa a otro, y a la que se puede acceder para pedir un favor. Una suerte de dispositivo de poder que podríamos decir nos recuerda en ocasiones al ejercicio del poder soberano, por sus ocasionales formas de sustracción y gasto; marcas de anterioridad fundadora; y entrecruzamiento de unas y otras (Foucault, 2005:53-54).

El *pituto* tiene sus características. Es histórico, se sitúa en los procesos y devenires del vivir. Es decir, se otorga, se debe, se paga, se corresponde... Puede ser en algún momento bidireccional, se puede intercambiar, pues no todo el mundo está bien o mal situado en todas las redes de poder concretas y quién sabe de cuál se pueda requerir en algún momento dado. Se trata de "*tener santos en la corte*", de estar bien colocado en las redes sociales.

El *pituto* tiene memoria, se recuerda y se debe recordar; se guarda y se utiliza cuando se puede necesitar, para uno mismo o alguien cercano... Es un bien de intercambio social. Es un favor, un bien valioso, casi un regalo de ponderada entrega, no se debe otorgar a cualquiera, sino a alguien apreciado o que pueda devolverlo, mejor con creces. No se debe rechazar, obliga reciprocidad y hasta lealtad, y se debe agradecer y valorar en su medida.

El *pituto* puede basarse o conseguirse a través de diferentes redes sociales, de diversos tipos de relación, o de las combinaciones de algunas de estas formas de relación. Así, puede fundarse, solicitarse u obtenerse a partir de relaciones familiares, religiosas, políticas, corporativas-profesionales, aficiones o cualquier tipo de complicidad. Cuanto más cercanamente esta complicidad aluda a aspectos significativos o identitarios para el soberano otorgador de *pituto*, mejor para el solicitante.

Su uso conlleva un perjuicio indirecto a terceros que no cuentan con ese acceso privilegiado. Es una forma de degradación y corrupción social y política, muchas veces reconocida explícitamente como tal, lo cual no impide que sea

naturalizada por resignación, por pragmatismo o incluso por definición de una idiosincrasia nacional esencialista a la que es imprescindible adaptarse: “aquí, es así...”. En cualquier caso, a su funcionamiento hay que someterse so pena de despertar todo tipo de antipatías y de quedar excluido de cualquier funcionar. El *pituto* también ejerce poder disuasivo. Y acaba por convertirse en el funcionamiento habitual requerido. Es decir, si no hay *pituto*, quién sabe cómo y hasta cuándo si es que alguna vez...

En la institución disciplinar que observamos, un primer movimiento para intentar abordar la situación problemática o diferente, es iniciar una serie de movimientos prospectivos y preparativos, informales diálogos de responsables formales, que lleven a un espacio de encuentro y que sigan manteniéndose en una formalidad ambigua. Para estas primeras tareas, ya es necesario empezar a mover el que hemos denominado *pituto interno*. Gracias a ello, se consigue agilizar tiempos de espera para poder decidir alternativas.

Una vez reunidos, saberes y poderes se entremezclan para la creación de alternativas... Nadie sabe, pero reina la soberana autocomplacencia, nadie se dice debiéramos saber que para eso es que estamos en el cargo... Al contrario, pueden llegar a felicitarse institucionalmente por el éxito que suponía la agilidad con que se soluciona el tema problemático, un hito histórico en la institución... Así en común, con responsabilidades de las decisiones suficientemente diluidas y protegidas en informal formalidad, se acuerdan soluciones en que algunos requisitos puedan dejar de ser requeridos, o adquirir otro lugar en el orden o en el tiempo procedimental disciplinar, “ya se lo pediremos después”... La arbitrariedad se presenta como bondadosa y sensible magnanimidad de un poder soberano.

Parece agilizarse el proceso disciplinador, pero en los devenires de los procesos aparecen nuevos problemas que muestran el desconocimiento de sus procedimientos institucionales, y una carencia de necesarias competencias operativas y hasta cognitivas de parte de los responsables institucionales. Los mensajes serán cambiados en tan numerosas ocasiones que emisores y mensajes de la institución quedan sin credibilidad alguna.

Como producto de estos movimientos relacionales de poder se consigue un apaño parcial para sacar de las urgencias salariales al trabajador a disciplinar, que dice que si no cobra tendrá que irse. Fue sólo un apaño temporal, que posibilitase un disciplinamiento completo posterior. Un apaño inconcebible con el normal funcionamiento institucional... Así que, habiendo movido tantos pitutos, y aunque no se solucionara la situación realmente, había que estar agradecido... La información sobre las reglas, canales, resortes y lugares por los que se movieron estas influencias quedan completamente fuera del alcance del trabajador a disciplinar. En esta lógica, su “caso”, es decir, aspectos principales de su vida en aquel momento, quedan fuera de su propio alcance y control.

Las vestimentas de objetiva racionalidad democrática se caen. Queda desnuda la lógica, última y principal, de sometimiento y arbitrariedad del sistema disciplinar. Ejemplificaremos en siguientes puntos.

El *pituto*, como forma de ejercicio de poder, se ejerce con cuidada arbitrariedad; supera sin abandonar las fronteras institucionales y ocupa los intersticios inter-institucionales. Pone en juego trabajos materiales e inmateriales, a través de los que también opera, circula y se fortalece: salarios, certificados, afectos, significaciones, información.... Poder en la sociedad disciplinar, poder en la sociedad de control y añoranzas de poder soberano...

Pero sigamos con la exposición del *pituto externo* a la institución disciplinar que nos ocupa. Pondremos dos ejemplos.

Como dijimos anteriormente, para poder ser contratado era requerido un certificado médico con unas características muy específicas que desconocía el trabajador que había de poner el cuerpo para el susodicho certificado. Con la buena voluntad de algunas personas, me montaron en un coche a realizar trámites y en apenas dos días tenía el certificado en mis manos... La persona que lo expidió me explicó, dada mi condición de extranjero que no entendía nada, las reglas del *pituto*. Lo hizo con amabilidad, y con la precisión, artísticamente vaga en lo formal pero cuidadosamente asertiva en el contenido, de quien tiene experiencia en tales lides y sabe que de manera discreta hay que dejar claras un par de cosas para que no haya confusión. Me explicó que ese certificado no era cualquier cosa, que sólo podía ser expedido por dos personas en la ciudad una de las cuales era ella; que el susodicho certificado solía tardar mucho tiempo realizarse, que el hacerlo tan rápido era un gran favor que hacía, pues habitualmente su trámite podía demorarse más de dos meses. Y que tales facilidades se me daban en deferencia al padre, el director de la EP-UBB, al que me encargó le transmitiera sus saludos... Cuando así lo hice, el director me comentó que vendrían a cobrarle el favor. Y así fue, unas cuantas semanas más tarde.

En otra ocasión, tuve que ir a la gobernación provincial, allá donde se gestaban los documentos de disciplinamiento en el orden del estado-nación chileno... Fui, cómo no, debidamente acompañado por un agente facilitador del *pituto*. Allí, a los conocidos, entre los que se contaban los cargos de más alto nivel político del lugar, se llegaba por diferentes redes: redes de *camaradas* del partido político en el poder local, la Democracia Cristiana; redes de domingos en misa y retiros espirituales; redes de infancias en el mismo colegio, como estudiantes y profesores; o redes producto de compartir el afecto a los canes selectos y otras mascotas domésticas...

El contacto, para atendernos, salió un momento de una reunión que sostenía el gobierno local y representantes de deudores habitacionales, es decir, gentes que no pueden pagar sus créditos por su vivienda y a los que más pronto que tarde les quieren echar de sus hogares. Al día siguiente, fuerzas de carabineros, enviadas por ese mismo gobierno local, la emprendieron a golpes con esas mismas gentes, que protestaban en su barrio.

La escena de esta situación me mostró de repente una foto instantánea de la situación de los implicados en ese *pituto* dentro del contexto general de las relaciones de poder en el lugar. Esa situación en las redes de poder y en los conflictos del lugar, tan cotidiana y naturalizada que sólo extrañó al extranjero, no era la que cabría esperar de simpatizantes y practicantes coherentes de la psicología comunitaria, o de la psicología social de la liberación, o de la

teología del mismo nombre, o de una escuela de psicología que se dice con “sello social y comunitario”.

5.2.6.6. ¿Lógica fractal-compleja o absurda-simplista? Reeditando el disciplinamiento académico local

De manera sencilla, podríamos decir que un fractal es un objeto cuya estructura básica se repite a diferentes escalas. En el todo y la parte se compone el mismo dibujo. El todo contiene a la parte y la parte contiene al todo. Se crean mutuamente, recursivamente. Lo sencillo y lo complejo.

Así, en la estructura y funcionamiento de los poderes en esta institución disciplinar, encontramos que se repiten mecanismos, dinámicas estructuras, requisitos, trámites, dificultades... unos dentro de otros, en espirales enmarañadas que parecen extenderse determinando incertidumbre por todo ámbito, con el absurdo por lógica y sin más fin definido que la afirmación constante de la relación de poder establecida.

Los dispositivos disciplinares tienden a la isotopía, lo cual quiere decir, entre otros aspectos, que en su interior, cada elemento tienen su lugar bien determinado, sus elementos subordinados y superordinados y el desplazamiento se ha de realizar a través de un movimiento reglado (Foucault, 2005: 63-64). Como requisito inicial del disciplinamiento laboral en la institución disciplinar UBB, el artículo 34 del Estatuto del Académico (UBB, 2005), establece que previo a la contratación, es necesario fijar el lugar en el disciplinamiento académico. Es obligatorio “jerarquizar” desde el inicio, es decir, incluir en el orden jerárquico, ser clasificado en la pirámide de ejercicio de poder. Determina algunos aspectos salariales, ni tan significativos. Pero sí es imprescindible en la jerarquizada lógica académica, en la jerarquización de lo académico, del conocimiento; en la jerarquía de las posiciones de salida, de las posiciones de posibilidad para el ejercicio interno del poder. La lucha por el poder intestino empieza desde el inicio, al igual que los codazos por posicionarse en la salida de una competida carrera atlética. Por eso, hágase desde el principio.

Y en tanto, que se hace del principio, quede claro que acabando de entrar se le sitúa en el escalafón más bajo. Ya están los criterios para que así suceda. Traiga los méritos que traiga, es costumbre anunciada informalmente y que requiere la correspondiente sumisión resignada y naturalizada. La cuestión importante es disciplinar y disciplinar fuertemente y abajo al recién llegado.

Pedir se compruebe documentalmente lo que se ha declarado es una práctica razonable. La diferencia surge cuando el interlocutor responsable institucional, el director de la EP-UBB, por desconocimiento, informó en su día al entonces recién seleccionado profesor, que con los títulos y grados debidamente legalizados es suficiente. No disponer de la documentación puede detener la “jerarquización” necesaria para el proceso de contratación.

La tendencia a la isotopía del poder disciplinar implica también la existencia siempre de un residuo en el proceso de clasificación y distribución (Foucault, 2005: 64). Ante su inclasificable extranjero, o, según cómo se mire, ante la

incompetencia de la institución disciplinar para clasificar, los movimientos de adecuación institucional resultan sorprendentes. No se le pedirá toda la documentación sino hasta el próximo curso, que pueda regresar a su lugar de origen a buscarlos. Es decir, un procedimiento exigido en el propio estatuto académico de la institución es alterado, o cuando menos se declara estar dispuesto a alterarlo... Es la arbitrariedad del poder soberano en el poder disciplinar.

El sin sentido continúa en otros ejemplos del mecanismo de este procedimiento de jerarquización requerido. A una documentación se le exige la legalización, y a otras no: poco impide inventarse méritos a base de certificados de cursos en improbables universidades lejanas; a unas titulaciones se le reconoce el grado académico de master aun cuando no se lo reconoce ni el organismo certificador del país de origen. El reconocimiento se realiza por puro desconocimiento...

Después de tanto disciplinamiento en el orden burocrático, académico y de los estados-nación con mis titulaciones y grados, fue suficiente presentar fotocopias certificadas por notario público chileno. En la fotocopia no se leían bien los sellos de legalización. Al notario que certificó, ni le preocupó, puso su sello y cobró. Y a la universidad, tampoco. Es decir, no importa tanto lo que esté escrito y su correspondencia con la realidad material, como que se establezca, reconozca y certifique el disciplinamiento a los diversos órdenes de las relaciones de poder.

Se volverán a repetir las situaciones absurdas del mecanismo disciplinar burocrático que encontramos a la hora de disciplinarnos anteriormente, académicamente y en el resto de órdenes de disciplinamiento. El trabajador/profesor/académico tiene que explicar a veces cómo debe ser disciplinado. El jefe de personal de una enorme institución disciplinar como la UBB no sabe ni cómo se legaliza su firma ante un notario. Tiene que repetir hasta tres veces el redactado de documentos. El notario, es decir, el empleado del notario, acepta un fax medio ilegible para certificar la firma de cada uno de ellos... En la gobernación no saben si piden una firma legalizada o una copia legalizada de un documento, según quién da respuestas diferentes. Hay que ayudarles a todos con su lógica, para que te puedan disciplinar. Y hay que hacerlo con el cuidado de que el agente disciplinador de turno no sienta amenazado su lugar de prevalencia en la relación asimétrica de poder. Nuevamente, queda claro que no importa tanto lo que esté escrito y su correspondencia con la realidad material, como que se establezca, reconozca y certifique el disciplinamiento a los diversos órdenes de las relaciones de poder.

Los requisitos se van a requerir circularmente, también en sus provisionalidades, de tal manera que habrán de repetirse otra vez circularmente para su ejecución definitiva, y se habrá de repetir la misma documentación y procedimiento con pequeñas modificaciones que rompen la propia lógica, cómo si no, quebrar la recursividad en la linealidad...

Una tarea, dar clases en la universidad; unas determinadas condiciones: que la tarea la realice personal cualificado con tal o cual titulación comprobable; y ello conduce a una determinada forma de contratación, de relación de poder. Las tareas, es decir, la parte fundante a cumplir por el trabajador se mantiene. Lo

demás, no. Lo demás es cambiabile a voluntad de la posición hegemónica en la distribución de poder, es decir, del empleador.

Temporalmente va a quedar una relación laboral de no relación laboral, es decir, un contrato de honorarios, de prestación de servicios, en espera del permiso de trabajo definitivo que permitirá cumplir el compromiso del contrato de trabajo final, la zanahoria. Y la jerarquización, para el próximo año...

De todas maneras, siempre queda algún requisito externo en forma de comodín de una socorrida contraloría externa que vela por la legalidad y la transparencia... En el disciplinamiento académico, requisito del disciplinamiento laboral, queda en la duda de si será necesaria o no la revalidación del título profesional. No lo saben... Se van a tardar tres meses en averiguarlo...

5.2.7. El establecimiento del conflicto laboral...

El conflicto laboral se va estableciendo paulatinamente como algo más que un lamentable malentendido producto de la mala suerte. Es un problema, ante el que hay visiones marcadamente diferentes al respecto de su naturaleza, las acciones a realizar, las responsabilidades, los bienes afectados y su importancia...

Y como en todo conflicto, la situación estratégica y táctica de la relación de poder determina qué se actualiza y qué no. Quien se encuentra en la posición de poder menos ventajosa, el trabajador, sale perdiendo bienes importantes, sus derechos laborales, el respeto a su dignidad. Y empieza a haber tensión relacional.

La solución temporal, mientras se despeja el panorama disciplinar, es el establecimiento de un contrato por honorarios por tres meses. Un contrato de este tipo, como ya dijimos anteriormente, no incluye reconocimiento de derechos dado que no es ni relación laboral... Con esas condiciones laborales, servidor, el trabajador, no hubiera aceptado el trabajo, dado que apenas se podían cubrir sus gastos requeridos de viaje, mudanza, documentación...

Pero existe la declaración verbal de respetar las condiciones ofertadas. Hasta ahí, todavía se mantiene la versión de la mala fortuna...

Sin embargo, al leer sucintamente el documento del contrato por honorarios, ya se ve que no se respetan las condiciones ofertadas. No coinciden las cifras salariales. Al realizar el cambio de la forma de contratación, el trabajador pierde una suma significativa al respecto de la cifra ofertada, que no cubre derechos laborales como el seguro de asistencia médica. Y quedan sin remunerar los días trabajados previos a la fecha del contrato. Es tan obvia la diferencia, una cuestión de sencillas sumas, restas y divisiones, que se habría de tratar de otro lamentable error.

De mientras, la realidad aprieta, y hay que pagar las cuentas. Así que de entrada, para cobrar cuanto antes, hay que firmar, y seguir trabajando. Ni siquiera me informan bien del día de cobro, se crean expectativas y se frustran. No hay una respuesta que se cumpla en tiempo y forma. Habrá que dialogar formalmente, y para ello habrá que buscar información precisa sobre la

contratación y derechos laborales, información que no sabe dar la institución contratante.

Buscar información en una situación tal y en un contexto que no se conoce no siempre es tarea fácil. Hay que buscar personal profesional y solidario, que tenga la perspectiva necesaria para una buena orientación. Orientarse por entre las leyes de un ordenamiento nacional, no es fácil para un extranjero y además, psicólogo social. Pero finalmente, se localizan las leyes aplicables y los puntos que aclaran los conceptos, los contextos...

En su día, me habían enseñado la planilla de mi salario. Ya estaba preparada, con todas sus cifras. Cosas del disciplinamiento administrativo, al cambiar la forma de contratación, cambia el responsable de realizar documentos y cálculos. Del funcionario de recursos humanos habituado a tales tareas, el responsable pasa a ser un académico, el director del departamento de ciencias sociales, que aunque voluntarioso, no parecía tener o considerar conocimientos básicos sobre lo que es un salario bruto y un salario neto, ni tampoco, al parecer, especiales habilidades de cálculo matemático.

En la peculiar traducción realizada por el académico, de la cifra que aparecía en la planilla salarial a contrata a la cifra del contrato a honorarios, el trabajador perdía un 20% de la remuneración total. Es el porcentaje que se destina a fondo de pensiones y seguro médico, la cifra que corresponde a derechos laborales.

Buscando información legal, a veces se encuentra mucha información útil. Información que sirve para entender el contexto en el que se actúa, que permite componerse mejor las situaciones, entender mejor lo que sucede y por qué. Se llega a saber cuáles son las leyes que rigen y ordenan relaciones y situaciones de la materialidad de la cotidianidad. Se puede llegar a saber cuáles son las relaciones entre las diversas leyes, cuál es su jerarquía, cuáles aplican en qué casos, etc. Hasta se puede encontrar los artículos de las leyes pertinentes en base a los cuales se regula la forma que han de tomar los diversos mecanismos y dispositivos de disciplinamiento. Entonces se entiende con mayor claridad cuestiones como por ejemplo que el trabajador público debe someterse a los exámenes médicos pertinentes y presentar un peculiar certificado médico. En puntos anteriores hemos tratado de este certificado dado que nos sirvió para analizar diferentes formas de disciplinamiento y de ejercicio de poder (el cuerpo a disciplinar, el *pituto*...).

Y puede resultar también que al buscar una información sobre un determinado aspecto, de manera colateral, en esas mismas leyes que obligaban a unas formas de disciplinamiento, se encuentren otras informaciones relevantes que también regulan la relación de poder, en los reversos de la moneda de la soberanía disciplinar. Por ejemplo, resultaba ser que era de aplicación el artículo 98, inciso d) del Estatuto Administrativo (Gobierno de Chile. Ministerio de Hacienda, 2004), un artículo que venía a decir que en determinadas circunstancias, el empleador debía hacerse responsable de unas significativas asignaciones para gastos de incorporación y traslado a la destinación del empleado público.

Nadie me había comentado de tal derecho en la institución. Una conclusión posible de tal situación es que el estado del conocimiento/desconocimiento legal de la institución parecía curiosamente sesgado del lado del disciplinamiento y los intereses del empleador. Probablemente, el producto de un cálculo para la optimización económica de la gubernamentalidad.

Los discursos de ingenua inocencia cada vez resultaban más difíciles de mantener. Lo que sí era un hecho es que obligaciones principales del empleador correspondientes a derechos laborales del trabajador, es decir, del respeto a su dignidad, no se cumplían. No se cumplían toda una serie de aspectos que se habían ofrecido en los contactos previos, en el proceso de selección, etc., y que habían decidido al trabajador a trasladar su residencia desde el otro lado del Atlántico.

Se realizaron varios diálogos formales, es decir, en donde se solicitaba explícitamente hablar en función de las posiciones que se ocupaban en la distribución de poder que fundamentaba la relación laboral. Se hablaba como empleado y empleador. Subordinación y dependencia.

5.2.7.1. Los diálogos formales... La explicitación de lo implícito.

La cotidianeidad de una situación laboral se sostiene en una serie de relaciones, diálogos, discursos, significaciones, éticas, etc. Todas estos sostenes relacionales pueden ser formales e informales, existentes e "inexistentes", explícitos e implícitos. El equilibrio entre esos factores formales e informales y su delimitación es ya un terreno donde se definen y ejercitan relaciones de poder. A partir de ese ejercicio se definirá también qué formas habrán de resultar las decisivas y determinantes en una realidad relacional y qué efectos materiales configurarán en una cotidianeidad concreta.

En la informalidad, las palabras se las puede llevar el viento. Es por eso que a los trabajadores les conviene que el contrato laboral esté formalizado por escrito... es decir, que la relación laboral sea reconocida como existente y formal. Así, entre otras cosas, se pueden intentar defender derechos laborales. Quien solicita el diálogo formal, lo hace probablemente porque no sale favorecido en lo práctico con el peculiar equilibrio concreto de las interacciones formales e informales y desea redefinir el estado de la cuestión.

Solicitar un diálogo formal entre empleado e interlocutores oficiales de la institución empleadora significa un cambio relacional cualitativo. Se hace explícita la relación de poder, se sitúa la interacción en unos términos formales decisivos y reales; sitúa a cada quien en el lugar que ocupa en esa relación y se presume que consecuentemente se asumirán las responsabilidades de ese lugar. Lo informal, lo personal, debe quedar, en teoría, al margen. Así, el simple hecho de solicitar un tal paréntesis formal relacional afecta al conjunto de la interacción, en todas sus dimensiones. Y depende de cómo se desarrolle el diálogo formal, pueden cambiar más o menos cosas en unos u otros sentidos.

Los representantes del rol de empleador esperan muy probablemente mantener en un diálogo con el empleado los fundamentos de la relación laboral

de subordinación y dependencia. Esperan que esos fundamentos se mantengan a través de la prevalencia técnica, moral, etc. que a su vez será sustentada por los discursos concretos que emitan sobre la realidad a dialogar y confían en que tendrán elementos convincentes, saberes objetivos, razones legales y legítimas, etc., como para mantenerlos. Su posición de poder está fundamentada en todo ello.

También están acostumbrados a que los discursos emitidos desde su posición ventajosa de poder determinen la visión de la realidad sobre la que se dialoga. Parten de una posición de ventaja finalmente, y desde esa posición están acostumbrados a ello.

Las relaciones de saber-poder: *“El saber funciona como poder, y ese poder del saber se da como realidad dentro de la cual está situado el individuo”* (Foucault, 2005: 195). Y en la institución del saber, la universidad... pues más aún. Y estamos en una universidad donde la jerarquía se establece, cuando menos formalmente, por los méritos en el saber, recordemos el trámite obligatorio de “jerarquización” académica para ingresar como trabajador...

Es el poder en el disciplinamiento laboral, pero es también en el disciplinamiento institucional universitario. Estamos en una peculiar institución disciplinar, una escuela de psicología, una institución que encajaría en lo que Foucault denomina “funciones psi” que tienen la *“función de intensificación de lo real, siempre que es necesario hacer actual la realidad como poder”*; función psicológica que *“tiene el papel esencial de intensificar la realidad como poder e intensificar el poder haciéndolo valer como realidad”* (Foucault, 2005: 195).

Aunque no se advierta en un principio, en un tal diálogo formal se van a actualizar profundas y complejas dinámicas de poder. Por eso, reconocer errores, responsabilidades, etc., con todo su peso no les va a resultar fácil a los representantes del empleador... Porque se pueden ver cuestionadas las legitimidades de la relación de poder concreta y establecida. Y entonces, es probable que antes de reconocer tales responsabilidades con todos sus pesos, se intensifique su realidad para intensificar su poder. El acuerdo, según cómo, puede ser difícil, aunque con el director de la escuela y el director del departamento se haya tenido hasta el momento una excelente relación informal.

El desconocimiento de los propios procedimientos; los constantes cambios de criterio, respuestas y plazos de solución; la incompetencia manifiesta; el incumplimiento de facto de compromisos iniciales y la consecuente pérdida de credibilidad; la falta de respeto a derechos laborales y a la dignidad del trabajador; todo ello es mejor clasificado bajo el deslocalizado epígrafe de “burocracia”, se le da un tratamiento de reducción por tecnificación, y se constituye una realidad ante la que han actuado con la mejor de las voluntades y ante la que no se puede hacer nada más, pues se ha hecho ya mucho con todos los *pitutos* movidos y por eso se ha conseguido una serie de cosas... Y como se está intentando y se piensa cumplir tan pronto como sea posible, se está cumpliendo lo dicho...

Así se aparta la cuestión de la falta de respeto a la dignidad del trabajador, que parece todavía levantar algunas ampollas en la vergüenza. De hecho, se niega la existencia de cualquier falta de respeto, es una cuestión de un trámite que

por causas ajenas se ha alargado algo más de la cuenta, hablar de derechos y dignidad es una exageración. Lo que sucede es lo habitual. Y lo habitual es aceptarlo como normal. Así tampoco se le ha de dar mayor importancia a que los días pasan y se pasan sin tener actualizadas aquellas materialidades que dan contenido a un derecho vigente (contrato, remuneración por todo lo trabajado, seguro médico...). Es algo a aceptar necesariamente por un bien futuro y mayor: la contratación en forma legal prometida. Con las promesas de cumplimiento final se hacen una serie de proyecciones sobre el por venir, es decir, se ejerce un poder disuasivo para la conformación de conducta: esta es la realidad, si quiere aquello prometido por venir, acepte convencidamente esta realidad que se le plantea como tal en todos sus términos y actúe en consecuencia, relaciónese formal e informalmente como es esperado en una relación de subordinación y dependencia... En definitiva, disciplínese, sométase. Intensificaciones de realidades y poderes...

Para completar, versión/consejo sobre la realidad interactiva, adjudicación de características personales identitarias del trabajador que motivarían distorsión en la conformación de la versión de la realidad... El director de la escuela con *sello social y comunitario*, seguidor de la teología de la liberación y simpatizante de la psicología del mismo nombre, por insistir en la inmediata solución de mi contratación, es decir, por seguir intentando defender mis derechos como trabajador después de un mes trabajando sin contrato y un interminable e intenso proceso burocrático disciplinador, me dice que no sea tan "obsesivo".

Mi respuesta fue que si la actuación de alguno de los actores implicados en la relación laboral corresponde a lo que se acostumbra a definir como comportamiento obsesivo, esa actuación era la de una institución universitaria empleadora que para iniciar la relación laboral exigía certificar las capacitaciones del empleado a través de numerosos documentos y peculiares certificados complementarios de todo tipo. Y que no contenta con eso, en cada uno de esos documentos había requerido hasta siete sellos que certificaban a los certificadores de los documentos certificadores... Y que por si no fuera suficiente, todos los documentos con todos sus sellos certificadores, a su vez, tenían que ser entregados con copias certificadas por notario público local... Y que aún así, todavía no parecían tener suficiente para estar seguros de esas capacitaciones, sus certificaciones y sus sellos certificadores... Tal vez ese comportamiento para aceptar como reales documentos que validasen la capacitación del empleado sí correspondería a lo que se entiende por obsesivo... Como actor en la relación laboral, no les había pedido ningún documento acreditativo de sus competencias y capacitaciones, ni como universidad ni como empleadores, y que mucho menos les había pedido siete sellos notariales en sus declaraciones sobre las condiciones laborales que me ofertaron antes de salir de mi país. El propio director reconoció en esa ocasión que tal vez habían naturalizado en exceso el funcionamiento institucional...

La utilización de una estrategia de sometimiento como la descrita, - anclada en la definición de lo problemático, con atribución de causalidad a características individuales lo que tiene origen en relaciones sociales de abuso de poder, y hasta pseudopatologización de conductas de defensa de derechos -, no es

nueva ni se dio únicamente en esta ocasión. Lo significativo para este análisis es el choque frontal que supone su utilización con principios básicos de la psicología comunitaria y de la psicología social de la liberación, y por tanto la notoria incoherencia con la declarada orientación “social y comunitaria” de la EP-UBB. En puntos posteriores (5.2.10. Impactos psicosociales y efectos de poder) analizaremos más profundamente estos aspectos.

A lo largo del tiempo y la cotidianeidad, los diálogos formales se dieron en varias ocasiones. Las formas en que se dieron fueron también cambiando. Los interlocutores también. La definición del escenario contextual situacional para el establecimiento de un diálogo formal son también terreno que define la posibilidad de incidencia, es decir, que define relación de poder y resultados. Así, no es lo mismo hablar en una sala que en el pasillo; no es lo mismo en persona, que por escrito; en un horario previsto que de manera casual, etc.

Hasta el momento, el principal interlocutor institucional había sido el director de la escuela. Tras el primer diálogo formal descrito en párrafos anteriores, empieza a zafarse selectivamente de su rol de interlocución: se deshace de toda su responsabilidad ante el empleado, pero sigue transmitiendo los mensajes de su superioridad. Las fórmulas lingüísticas pueden ser “ya hice cuanto podía, escapa de mi competencia, te puse en contacto con otros”... La abstención, la no acción, el no reconocimiento de responsabilidades adquiridas, etc. son también formas de ejercicio de poder que al ser practicadas desde posiciones privilegiadas contiene componentes *perversos* de sometimiento, es decir, constituyen *otra versión de* expresión de la voluntad de someter: niega la relación, niega al otro, niega la responsabilidad, niega la posibilidad de acción de manera selectiva y previa. Se sofisticada, pues, el sometimiento con una apariencia de pasividad, de ausencia, de no competencia, de inocencia ingenua incluso. La utilización de estos mecanismos puede señalar competencias para un ejercicio fino del poder en las relaciones sociales, consciencia de los efectos de dominación que se quieren producir, planificación estratégica de objetivos a conseguir en el desarrollo relacional, selección de la información que se maneja y se comunica...es decir, indica que se tiene consciencia de las dinámicas relacionales de poder y que se puede saber caminar más allá de las fronteras de la manipulación relacional. Lobos con piel de cordero.

La utilización de este tipo de estrategias de sometimiento puede apoyarse también en la construcción de identidades que se revisten de una apariencia de consenso social en torno a su prestigio. Construcción de hechos y construcción de identidades. A partir de extendidas concepciones que entienden la identidad como esencial, fija, e inmutable, se da una suerte de indisoluble relación de coherencia entre acto y actor. “Las características del hecho permiten inferir la personalidad e intenciones del actor y al mismo tiempo la “personalidad” del actor posibilita inferir las intenciones que motivan la comisión de un determinado hecho” (Cubells, 2002:107). Desde ahí, una identidad esencialista y caracterizada como buena sólo podrá realizar acciones buenas.

Esto permite unos efectos de poder que un actor con las competencias adecuadas puede saber manejar para gestionar sus relaciones de poder y la consecución de sus objetivos, cualesquiera que sean. En las posiciones

privilegiadas de poder, gusta recoger medallas pero no asumir responsabilidades ante compromisos adquiridos y la cándida inocencia no siempre es tan inocente.

Las diversas estrategias de ejercicio de poder descritas (desplazamiento selectivo de la responsabilidad, interlocución, gestión de los tiempos, etc.) se pueden repetir fractalmente en cada uno de los escalones jerárquicos, pero además, el tránsito por entre los sucesivos escalones puede ser utilizado como estrategia general para producir cansancio y desistimiento, es decir, para producir un efecto de poder de sometimiento. La voluntad de poder no descansa, impregna cada momento y el representante de cada escalón jerárquico va a estar preocupado por marcar su lugar en el escalafón.

En cada siguiente escalón, como en una fábrica o una plantación, el capataz va a querer dejar claro que es el capataz. Pero eso no necesariamente ha de resultar en una coherencia en contenidos y tiempos con el conjunto. Es decir, de repente, pareciera que en cada escalón, la realidad vuelve a estar en discusión y que la ley que obliga es discrecionalmente negociable... El director del departamento regatea con sus propias cifras, que descubre estaban mal sumadas y restadas, pero no quiere ni ver las que le ofrece el empleado, y en las que sí se contemplan cantidades correspondientes a derechos a los que obliga la ley, la misma ley por la que obligan a hacerse un certificado médico, las mismas leyes por las que presuntamente debe hacerse el procedimiento como se hace y que conducen a que tanto tiempo después todavía no se hayan cumplido de facto las condiciones laborales prometidas y comprometidas.

Las fórmulas lingüísticas nuevamente buscan la confluencia de construcción de identidad y hechos: "ah, que te has informado con abogados... tan sencillo y humilde que parecías en la entrevista...de haber sabido...". Informarse para defender los propios derechos está mal considerado... Intensificación de la realidad como poder y del poder como realidad. La autoridad por sí misma. La inversión de la realidad... Ahora sí, desde su lugar de ventaja en la relación de poder, el disciplinar funcionario, otro trabajador metido a capataz, marca la realidad a partir de su rol jerárquico, marca su lugar en la jerarquía.

Y a la otra ventanilla, la decanal. Antes de ir, una carta de esa otra ventanilla. Nuevo regateo de cifras y escamoteo de la realidad. La maquinaria disciplinar y sus disciplinadas subjetividades, en su lógica de disciplinamiento, no puede entender una lógica de vida, que la vigencia de los derechos, la dignidad, no se negocia.

5.2.7.2. Los diálogos informales... De la sujeción a través de la vida cotidiana.

Los diálogos informales y espontáneos conforman buena parte de la cotidianeidad de la realidad. Por entre ellos circulan y se conforman numerosos discursos, afectividades, actividades, intereses, visiones de la realidad... y cómo no, relaciones de poder y formas relacionales diversas para un funcional sometimiento.

Su interacción con los diálogos formales es estrecha. Tanto así que en muchas ocasiones es difícil, por no decir imposible, separar unos de otros. La ambigüedad será también herramienta a utilizar en la relación de poder, y en el ámbito académico, adopta a veces formas propias de la principesca corte de Maquiavelo...

Desde esta informalidad, es probable que empiece a moverse todo en la formalidad. Podría entenderse la informalidad como un espacio en que, de por sí, no le correspondería actuar al poder disciplinar, encargado de lo estructural formal institucional. Pero eso no quiere decir que sea un espacio libre de la acción de cualquier poder para intentar ejercer algún tipo de sometimiento. Será otra forma de operar el poder. Esa forma diferente de ejercicio de poder puede que ya corresponda a formas propias de la sociedad de control y se ejerza principalmente a través de la información, el análisis, la comunicación y los afectos.

Los diálogos informales tal vez incluso pueden empezar antes de los formales, con la cotidianeidad del vivir. En la informalidad, surgen los intrascendentes comentarios elaborados de manera poco cuidadosa, transmitidos a veces incluso como broma, que se mueven en el ámbito de lo banal, pero que pueden proporcionar diferentes informaciones de la importancia que se le va a dar a las diferentes formalidades; es decir, va a circular información al respecto de todo lo acontecible, y por tanto, también de las formas de relaciones de poder.

Los ámbitos de lo formal y lo informal pueden estar comunicados o separados de múltiples maneras. Elegir una manera de comunicación-separación es elegir una peculiar forma de relación, y por tanto, de ejercer las relaciones de poder. Es una cuestión compleja que afecta un amplio abanico de dimensiones que pueden ir desde lo político a lo identitario. La direccionalidad entre esas dimensiones es también compleja: puede haber o no intencionalidad en un recorrido y orientarse desde unos valores a la actuación; pero también puede que la actuación o la construcción de identidad, más que de unos valores, parta de unos ambiciosos intereses...

Si la relación informal es buena, puede que la relación formal se desarrolle también en buenos términos; puede también ser que los argumentos (in)formales de alguien con quien se tiene una buena relación no formal disciplinar tengan mayores pesos que otros. Por otro lado, puede también, que para no desgastar una buena relación informal, por no molestar, por afecto, por pena... no se actúe formalmente. La lista de posibilidades seguramente sería muy larga. Cabe preguntarse a quién beneficia una determinada definición de la separación entre lo formal y lo no formal. Desde posiciones de ventaja en un poder disciplinar, desde sus ejercicios prácticos de poder, directos o indirectos, formales o no formales, abiertos a la luz o situados en la sombra, es claro que se van a utilizar a conveniencia todos los recursos posibles.

Como se dijo en puntos anteriores, el recibimiento a la llegada a la cotidianeidad fue cordial y hasta se sintió cariñoso, hubo un orientar en los contextos, y se generaron afectos. Sobre todo con quienes se encargaron materialmente de hacerlo, una profesora y su compañero. En lo formal, y

respectivamente, correspondían a la informal man(d)o derecha del director de la escuela y al director del departamento.

Al respecto de la contratación formal y del ejercicio de poder de la institución disciplinar, empieza a darse una preparación para tratar como naturales e inescapables las diferentes arbitrariedades del disciplinamiento laboral a realizar: “es así, fulano de tal se estuvo cinco meses, y se había venido de tal sitio, con esposa y dos hijos...”. Pero también, la realidad material: “si no cobro a fin de mes, lo lamento mucho, pero tengo que irme”.

Cuando arrecia el conflicto, a medida que también se dan las reuniones formales, arrecian las presiones informales, por activa o por pasiva. Se ponen en juego orientaciones analíticas y contextuales; caracterizaciones identitarias individuales y grupales; llamados a los afectos, solidaridades presuntas y verdaderas; confianzas y desconfianzas... Hay interacciones que se dan con genuina buena voluntad, y otras sobre las que surge la duda razonable. El conjunto puede tener sus efectos de sometimiento. A veces, cómo no, porque ese sometimiento es buscado, formal o no formalmente... Otras veces porque el disciplinamiento está tan anclado e interiorizado en una subjetividad concreta, que ya inadvertidamente funciona solo para producir y reproducir más disciplinamiento.

Las fórmulas lingüísticas, diversas y variadas, externas e internas: “tu razonamiento es impecable, pero conserva la buena relación, aquí todo va junto”; “cómo voy a decirle que es un incompetente, si fue tan amable y me ayudó al llegar con esto y lo otro...”; “tienes que tranquilizarte...” Las fronteras, artísticamente vagas, entre el consejo solidario y el chantaje emocional disciplinador.

A medida que el conflicto avanza, las diferenciaciones entre lo formal y lo no formal se tornan con mayor claridad terreno en donde se pretende ejercitar poder disciplinar e instrumentar sometimiento. Cambian las relaciones formales e informales en diferentes ámbitos, con los diferentes interlocutores a lo largo de todo el espectro institucional. El poder disciplinar y sus agentes, desde su posición de ventaja para establecer en lo real esa diferencia de lo formal/informal, tratarán de obtener más ventaja con la puesta en práctica de su peculiar diferenciación. El director de la escuela se auto-sitúa en lugares de “no responsabilidad” o de “no saber”, en lugares en que sólo transmite los mensajes de sus superiores hacia el empleado. En esos lugares, su formalidad limitaría a transmitir el mensaje. Pero en ese mismo acto formal, de manera no formal, sigue ejerciendo poder disciplinador con voluntad de sometimiento. Aunque en su momento comunicó al trabajador cuál sería su salario, ahora dice que ya no sabe cuál es ese salario, pero eso sí, no tiene empacho en decirle, informalmente, que se le paga de más, y que el problema es el carácter confrontativo del empleado que no ayuda a solucionar el problema... La estrategia de sometimiento ya había sido utilizada anteriormente, es la misma que comentamos en varios lugares del texto: deslocalización selectiva de la responsabilidad, definición de lo problemático, atribución causal individualizada... Y señalar nuevamente la incoherencia del uso de tal

estrategia con los planteamientos de la psicología comunitaria y de la psicología social de la liberación.

No someterse completamente al disciplinamiento, siquiera sea en algún aspecto de significación de la realidad, tendrá repercusiones en las relaciones informales, obviamente. Ya no habrán tantas invitaciones a comer, ni ganas de ello... Se darán otras formas de relación. Cuestionar de alguna manera el orden disciplinar, por leve que sea, puede producir un alejamiento social, de aislamiento social, se constituye una suerte de marca a la que quienes están más profundamente disciplinados prefieren no acercarse. Se dan dinámicas muy disciplinadoras de observación y vigilancia, de miedo, de racionalizaciones, de creación de bandos, de selección de diálogos e interlocutores, de tránsito o reclusión en espacios... Está la vida fuera del trabajo, y puede que haya que pagar la casa, el coche, la alimentación de los hijos, o lo que sea... y la única manera disponible dependa del disciplinamiento visible, de la visibilidad del disciplinamiento. Sin embargo, de manera discreta, también llegan las solidaridades. La presión para el sometimiento llega por muchos lados. La fuerza para la resistencia, también.

El resultado, los efectos, no serán determinados linealmente. Dependerán, en gran medida, de los impactos psicosociales que pueda producir la acción disciplinadora y del afrontamiento, también psicosocial, que se realice, así como de las alternativas de solución, individuales y colectivas, que se puedan crear y asumir. Vamos a seguir entonces por los caminos de esos impactos psicosociales y sus posibilidades de definición de la situación.

5.2.8. Impactos psicosociales y efectos de poder.

En el ovillo anudado de esas redes relacionales de poder y del devenir conflictivo de las relaciones laborales, se desarrolla también el vivir... Un vivir que se crea también a partir de efectos psicosociales que son producidos por la relación de poder; unos efectos psicosociales que, a su vez, recursivamente, producen y reproducen, crean y recrean, las relaciones de poder.

Es obvio, pero aún así no deja de ser remarcable, que un primer efecto psicosocial que se puede notar del impacto de las relaciones de poder puede ser el sometimiento de la conducta. Es obvio decir también que los efectos, los costos, y los esfuerzos psicosociales que provoquen esas relaciones de poder serán mucho mayores para aquellos que estén situados en las posiciones más desventajosas de la distribución táctica de poder.

Al sometimiento al disciplinamiento, se le puede hacer aparecer como natural, necesario, e indiscutible en formas, procedimientos y resultados. En cualquier caso, pragmáticamente, parece que se recomienda la resignación y la aceptación sumisa de todas sus formas. No importa su racionalidad.

“Yo también tuve que pasar por eso”, te dice alguno... Y no parece tanto empatía y solidaridad, como una especie de situar al interlocutor como recién llegado que debe ocupar lugares de sometimiento en jerarquías informales basadas en veteranías en el lugar. Saber es poder... recién llegado, no sabe, no puede, no debe...

“Todo el mundo está así”. “Todo el mundo lo ha de hacer”... El disciplinamiento como una suerte de ritual iniciático que naturaliza el sometimiento, lo hace necesario, inevitable; un sometimiento que requiere una aceptación acrítica, resignada, interiorizada. La interacción de los diversos disciplinamientos aumenta la efectividad de la direccionalidad de la relación de poder, aumenta el sometimiento. Así, como ya señalamos en puntos anteriores, “se intensifica la realidad como poder y se intensifica el poder haciéndolo valer como realidad” (Foucault, 2005:195). El sometimiento se convierte entonces en racionalidad, en lógica de comportamiento, en bondadoso, racional y recomendable. Se cuela en el propio ser, conforma el propio pensar y sentir, crea leales sujetos sujetados que, habiendo pasado por el iniciático disciplinamiento, son parte del grupo. Posteriormente, también abordaremos algunos aspectos referentes a la producción de subjetividad.

Consideraciones sobre justicia o dignidad son apartados del discurso racional, y son considerados como una exageración exacerbada de pequeños problemas cotidianos, fruto del nerviosismo de un sujeto a disciplinar que desconoce el funcionamiento habitual: “lo que debes hacer es tranquilizarte”. Es decir, el problema se sitúa en el sujeto a disciplinar, que está en exceso enfadado, nervioso, un cierto trastorno pues... Así, se individualiza y psicologiza un problema que es originado socialmente por incumplimiento de relaciones laborales y la consecuencia falta de respeto a derechos laborales, que son derechos humanos. En el respeto material a los derechos, está el respeto a la dignidad. Esa cadena lógica es obviada en el discurso del “has de tranquilizarte”.

Estos discursos y mecanismos utilizan una maniobra de psicologización para desplazar las causas de los problemas desde sus orígenes sociales a niveles individuales intrapsíquicos. Esta maniobra es habitual como mecanismo de control y sometimiento en numerosos ámbitos y trae consigo una peculiar definición de lo problemático, es decir de “la realidad”. A su vez, esa definición de lo problemático traerá como consecuencia necesaria una determinada forma de solución del problema que habrá de implementar un determinado actor. Ese conjunto “definición de problema-solución determinada- agente responsable” desplaza responsabilidades, recomienda unas acciones y no otras, y resulta cómo no, acorde a los intereses de las posiciones de poder privilegiadas y su mantenimiento.

Ignacio Martín Baró, precursor de la psicología de la liberación, nos plantea esa problemática al hablar del concepto de “trauma psicosocial” cuando subraya la importancia que para la determinación de las acciones a realizar tiene el considerar que la producción del problema es social: las raíces de lo que tiene origen social no se encuentran en el individuo (Martín Baró, 1990:78).

Martín Beristáin (1999), plantea como principios de partida de un enfoque psicosocial, la necesidad de respetar la dignidad de las personas, el foco en la situación y no en la condición y la definición de lo problemático desde las propias gentes. En psicología comunitaria, la ampliación de la perspectiva intrapsíquica, el reconocimiento de la complejidad entre individuo y contexto, el interés sobre los factores psicosociales en torno al control, el poder o los

cambios en estructuras sociales, etc. son cuestiones básicas iniciales. (Montero, 2004: 31). Esta maniobra de psicologización y sus pretendidos efectos de poder no es un novedoso y reciente descubrimiento...

Lo sorprendente es que la utilización de tales mecanismos y discursos se dé en una escuela de psicología que se dice con *sello social y comunitario*, y cuyo director se dice admirador Martín Baró y de la psicología de la liberación... En el punto 5.2.8. "*Los diálogos formales...*" ya detallamos una actuación del director de la escuela en que se ejecutaba esta misma estrategia en una situación donde entraban en juego numerosos aspectos de la relación de poder.

Pareciera que, en última instancia, la EP-UBB se debe más a su lugar en el orden disciplinador, que a sus fuentes teóricas o a su declarada orientación *social y comunitaria*.

El discurso sobre "tranquilizarse" es complementado con el discurso de la "paciencia" y el "todo se arreglará". Es decir, la máquina funciona bien, y solucionará el problema. Aunque se tarde un poco. No hace falta hacer nada, mejor no hacerlo, para ahorrarse energías. Que todo siga igual. Disciplínese. Todo un llamado al conformismo

Son discursos en muchas ocasiones bienintencionados, que buscan mostrar solidaridad, empatía... pero que también buscan "auto-tranquilizar". Es decir, cuando alguien cuestiona ese orden disciplinar, se puede dar también una interpelación en quienes oyen y miran, de tal manera que pueden sentir un cuestionamiento del propio papel ante el orden disciplinar. La dirección que tome ese cuestionamiento dependerá de numerosos factores. Puede llevar al crecimiento personal o al atrincheramiento disciplinar.

Otro de los primeros efectos psicosociales destacable es la confusión. Aterrizando en la maraña de discursos y relaciones de poder, es difícil orientarse. Esa confusión aumenta cuando las respuestas de los responsables institucionales cambian y vuelven a cambiar. Sigue aumentando cuando las palabras no se cumplen, ni en tiempo, ni en forma, ni en resultados. La credibilidad de los interlocutores disminuye: independientemente de que la causalidad del incumplimiento de sus palabras se atribuya a la ignorancia o a otra significación. Aparece entonces cierta desconfianza en los referentes, en sus mensajes. Entran las cautelas. Se genera incertidumbre al respecto de los intereses de los diferentes interlocutores, así como de los resultados finales de la interacción. Se advierte desconocimiento de numerosos factores en juego, y de la malla general en que se desarrolla la interacción, pero también se localizan otros muchos factores. La información, el análisis, la comunicación... han de empezar a abordarse sin ingenuidades.

Hay también miedo, cómo no. El miedo es tal vez uno de los principales mecanismos utilizados para disciplinar a todos los trabajadores. El miedo son muchos miedos. Miedo a perder el trabajo. Miedo a todo lo que podría significar no tener ingresos económicos que permitan la supervivencia, el pago de la vivienda, las diferentes cargas familiares... Miedo a quedar excluido del circuito profesional. Miedo a no poder completar un proyecto vital determinado... Los

miedos, diversos, de diferentes actores, en diferentes lugares, de diferentes tiempos de la memoria, juegan disuadiendo y movilizándolo, diversas dimensiones en todos los implicados.

Lira (1990:155) considera puede afirmarse que durante la dictadura militar pinochetista el miedo constituyó un instrumento psicológico utilizado con fines políticos que a través de diferentes métodos logró generar sometimiento y pasividad de amplios sectores de la población, que fueron resignándose a la pérdida de derechos y expectativas. Las consecuencias de ello se expresaron en lo económico, en lo social, en el desempleo y sus efectos desestructuradores. “La experiencia de amenaza vital en el área de la subsistencia material se relaciona estrechamente con el sentimiento de estar amenazado en la realización de la vida, en el proyecto vital, puesto que la subsistencia es una condición necesaria e indispensable para la continuidad de la vida. Tanto la cesantía como la represión política remiten al sujeto a vivencias de inseguridad muy profundas” Lira (1990:156). El miedo disuade y disciplina. De momento. Pero también protege, y hace actuar con precaución (Riera, F; Martín Beristáin, 1992: 70).

El alargamiento de la incertidumbre lleva al cansancio, e incluso al agotamiento... El mantenimiento de la confusión, crea dudas sobre la lectura de la realidad que se ofrecen oficialmente y sobre cuál será la mejor manera de incidir positivamente en la resolución problemática. No se sabe bien a qué atenerse, en quién poder confiar. Ante todo ello, aparece una cierta sensación de vulnerabilidad. Surgen numerosos sentimientos: angustia, indignación, sensación de estafa y engaño, de injusticia, rabia, enfado, estrés... Pero también fuerza, determinación, inconformidad, asertividad, crecimiento, solidaridad con otros...

Los efectos psicosociales no se limitan a la dimensión individual. Como ya apuntamos anteriormente, los otros individuos en el contexto, en los diferentes grupos del contexto van a conocer de la situación y también se pueden ver o sentir de una manera u otra afectados o interpelados por el problema y actuarán en u otro sentido.

Los efectos psicosociales se podrán observar entonces en las formas de relación y en su actualización concreta. La definición de lo problemático va a definir unas formas de interacción, una significación de la interacción. Esas formas y significaciones podrán ser aceptadas o no por los interlocutores, y serán actualizadas o no de una manera u otra, en un ambiente relacional que irá coloreándose con diferentes climas relacionales. Hoy fulano no está o no contesta al teléfono; o empieza a tener poco tiempo para tratar según qué temas, o ya hizo todo lo posible, los saludos en el pasillo son breves y ya no vienen a platicar; sonrisas forzadas, que no se diga... Los vacíos y la abstención como forma de ejercicio de poder; los silencios; los tiempos de espera; el no lugar de la responsabilidad; la ignorancia; la abstención de la acción, el mirar para otro lado...

Al definir el problema, se establece la responsabilidad de cada implicado. Si la autoridad responsable considera que la situación no es su responsabilidad, no hará nada, y si lo hace, será como un favor por el que hay que estar agradecido. Así, la contratación, las condiciones de la misma, el respeto a los

derechos laborales, el respeto al trabajador dejan de constituir obligación para el “empleador” y se convierten en dádivas, en privilegios, en favores que la autoridad soberana otorga a su libre discreción. Cobrar a final de mes, va a ser un favor que habrá de pedirse, porque si no, el empleador se olvidara de hacerlo, no es su responsabilidad... y habrá que agradecerle a quien movió el *pituto* para que el trabajador cobre... y si no se hace, pensará que es un desagradecido, con todo lo que ha tenido que mover...

El mito fundador de la ley ya no se cumple. No la cumple la posición ventajosa de poder. Y no pasa nada. La ley ya no se debe cumplir por sí misma y para todos, sino por la voluntad azarosa de la soberanía y para quienes queden abajo. Es un quiebre mayor de la interacción relacional. Ya no es la razón de la ley, sino la razón de la fuerza, la razón del bruto. Y sigue siendo una cosa menor, pues finalmente, es sólo un contrato de trabajo de un trabajador en una institución muy grande. Es una cosa pequeñita, una parte del todo. Pero ya se sabe que los fractales también contienen el todo en sí, y se andan repitiendo, más grandes, como estructura general...

La ley determina las formas de relación, de lo posible, crea realidad. La ley de la arbitrariedad soberana producirá un tipo de relaciones basadas en el sometimiento, en la hipocresía del doble discurso. En ese tipo de relaciones se socializará y ese tipo de relaciones reproducirá, de arriba abajo. No es el tipo de relaciones que cabrían esperar en una institución que se dice con *sello social y comunitario*.

Disciplinarse académica, burocrática, laboralmente... Todo puede producir disciplinamiento, sometimiento. Depende cómo se procese, de cuánto se estire la cuerda... es una cuestión relacional, plástica, cambiante, indeterminada y hasta azarosa...Llega un punto en que visto lo visto, se define el escenario y toca empezar a buscar alternativas... Ningún efecto está determinado por completo. Las personas son gentes activas, que afrontan las situaciones.

5.2.9. El sometimiento cotidiano.

Someterse al disciplinamiento no es una cuestión meramente teórica. Ciertamente tienen un intenso componente inmaterial. Pero también un extenso componente material. El disciplinamiento es extenso e intenso en el día a día. Significa realizar y dejar de hacer un gran número de conductas. Algunas de manera más consciente que otras. También significa contener y canalizar un gran número de emociones. Y procesar diferentes informaciones, analizar más o menos determinadas situaciones... Y todo ello, muchas veces y durante mucho rato, a lo largo de los días. Incluso, según la situación problemática, puede significar, en gran medida, la propia vida.

En el contexto laboral, para el sujeto a disciplinar, significa de entrada ir a trabajar cada día, cumplir con la parte del acuerdo fundamental de la relación laboral. Cumplir con todas las labores del trabajo día con día, y hacerlo bien y puntualmente. Para eso, es necesario trabajar más horas fuera de la jornada laboral, pues la acumulación de tareas es significativa.

Cumplir, aunque no se esté claro de que la otra parte vaya a cumplir con las suyas. No queda de otra... Bueno, sí, se puede romper la relación, dejar de ir a

trabajar; si no te interesa, te vas, de qué quejarse pues, si estás así es porque quieres o te interesa, así que... Es decir, si te quedas para que se cumpla lo acordado sobre el acuerdo, has de decidir personalmente pasar por el tubo, someterte al estado de cosas. Y si te vas, pierdes toda posibilidad de que se cumpla lo acordado. Luego entonces, la realidad de lo cotidiano es atribuido a una libre decisión personal que motiva la conducta y no a una situación relacional de poder que atrapa y define las alternativas. Es una suerte de truco divino, muy habitual por cierto en relaciones despóticas de abuso de poder.

El sentimiento que surja ante ese sometimiento obligado, al que se le desplaza la responsabilidad, puede ser el de indignación, humillación, rabia, enfado, alguna repercusión en la autoestima... La expresión de tal sentimiento en según qué contextos y ante según qué público puede ser desaconsejable. Así habrá que contenerlo y esperar condiciones adecuadas para su expresión.

Por entre los resquicios de la carga de trabajo, hay que tratar de solucionar los problemas descritos en el proceso de contratación-disciplinamiento. Habrá que buscar los espacios oportunos. Habrá que explicar el problema ante diferentes agentes. De manera clara y asertiva. Habrá que esperar los tiempos y espacios para explicar a cada uno de los agentes. Habrá que esperar mucho. Aguantarse mucho sin solucionar. Aunque tengas toda la razón y todo el mundo lo sepa. Las razones de gobierno son de mayor peso que las de derecho. Es una lógica peculiar de ejercicio de poder, de gubernamentalidad.

En el día a día, el papel del entorno puede ir de la declaración de solidaridad, al alejamiento paulatino. Vulnerabilidad. Incertidumbre. Impotencia. Atrapado por las diferentes necesidades cotidianas convertidas en vulnerabilidades: vivienda, transporte, alimentación...

De la casa al trabajo y del trabajo a casa. Los días de no trabajar teniendo que utilizarlos para preparar el trabajo: clases, programaciones... El trabajo en la sociedad de control rompe las barreras de lo disciplinar; el trabajo inmaterial ocupa el resto de tiempo de la vida, más allá de la jornada laboral.

En el día a día, buena parte de mi trabajo era impartir clases de psicología comunitaria y de psicología de las organizaciones...Y con una perspectiva de psicología de psicología social de la liberación y de derechos humanos, perspectiva propia por la que había sido contratado y que querían implementarse. Desde esa perspectiva, ensayamos un intento de reinventar una psicología social de las organizaciones. Como proponía Martín Baró (1986), tratábamos de inventar una nueva praxis, una psicología del trabajo desde el punto de vista del trabajador. Desde los derechos del trabajador, para su defensa. Intentamos abordar las tareas urgentes que proponía Martín Baró para una psicología de la liberación. Hurgamos en el concepto de trabajo, tratando de desideologizar su sentido común; nos recuperamos en la memoria histórica de las luchas del movimiento obrero en Chile; y potenciamos nuestras virtudes como pueblos, nos informamos de nuestros derechos laborales, de dónde, cómo, con quién y ante quién defenderlos... Y lo relacionamos todo con nuestro quehacer futuro en psicología social. Necesariamente había que intentar ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace...

Un disciplinamiento resistente. Y actuar como mejor se pudiera teniendo en cuenta todos los factores implicados. Pero resistiendo. Informarse legalmente, buscar apoyo y organización, afirmar las convicciones, nutrir el corazón. De alguna manera, es redefinir poco a poco la situación. El trabajar se convirtió en ir resistiendo; encontrarse entre quienes estamos y nos reconocemos abajo en la distribución de la pirámide de poder de la institución disciplinar.

5.2.10. Cómo queda la cosa...

Año y medio después de realizar su primera oferta laboral al profesional y tres meses después de estar ya trabajando. Hasta entonces fue que la institución disciplinar del saber universitario fue capaz de obtener el conocimiento sobre el procedimiento con que ella misma se había dotado para disciplinar en el orden laboral a un profesional extranjero.

Pasado todo ese tiempo, se dan cuenta de que para la contratación es necesaria la revalidación del título profesional. Ese trámite del disciplinamiento académico es realizado por la institución del saber entre las instituciones del saber nacionales, la Universidad de Chile. Y es un trámite laborioso, pues se trata de comprobar programas, contenidos de materias, convalidar unas y en su caso examinarse de otras... Puede requerir bastante tiempo. Antes de emigrar, pregunté explícita y directamente al director de la EP-UBB sobre la necesidad de este trámite. Me dijo que no era necesario...y yo le creí y me fui para allá cruzando los mares, porque era el interlocutor institucional y demás...

Fue el mismo director de la EP-UBB quien me entregó un correo electrónico firmado por el jefe de personal en donde daba cuenta del establecimiento del tal requisito. Me lo entrega con los comentarios aclaratorios de que se me haría una segunda contratación por honorarios en las mismas condiciones y que todo seguiría como hasta entonces, que me estaban cumpliendo... Es decir, la definición de lo problemático era que no había problema, vamos que ni lo había habido... de qué responsabilizarse, entonces... minimización, negación, soberbia y entre un buen número de cosas más, también un límite final.

Un límite final definitorio. No había respeto ni por palabras, ni por derechos, ni por nada. Así no se podía continuar, era cuestión de ver cómo era la mejor manera para acabar esa relación laboral que nunca fue formalmente tal...Es decir, se acaba el disciplinamiento laboral y se hace una transición procurando satisfacer necesidades de todos. Para el trabajador, el cobro de algún salario con que regresar a su país de origen; para la institución disciplinar, ganar algún tiempo para buscar un sustituto y evitarse problemas de gubernamentalidad al respecto de la asignatura y l*s alumn*s. Para l*s estudiantes, acabar lo mejor posible el semestre. Acabo el semestre, cumpla la palabra firmada, y cumpla para con l*s alumn*s...Ell*s saben toda la situación, me dan el apoyo de su corazón. A la empresa disciplinar, tengo que andarles recordando hasta el último día que me paguen... el desplazamiento de responsabilidad y el disciplinamiento hasta el último día. Me despido con buenas formas de los responsables institucionales que vi. L*s alumn*s me hacen fiestas de despedida y unos reconocimientos que me llegan al corazón y le dan todo el

sentido a haber sido profesor de psicología comunitaria y del trabajo desde una perspectiva de psicología social de la liberación.

Desde luego, a mí ya nada ni nadie me compensa la multitud de problemas transatlánticos que me ocasionaron los compromisos vacíos de la UBB. Sin embargo, es bueno que la institución aprenda que ejercer el poder disciplinar laboral de tales formas y no cumplir su palabra a las personas puede traerle consecuencias. Con este ánimo pedagógico, antes de irme del país, dejé unos poderes para litigar en manos de unos abogados solidarios. Si las acciones legales pertinentes prosperan, tal y como esperamos, la reparación económica de los daños que me produjo la incompetente soberbia de la UBB se destinará a la defensa de los derechos de trabajadores.

5.3. La segmentación laboral: trabajar en docencia, secretaría, servicios auxiliares, estudiantes ...

“En una sociedad reconocida por su talento y afición para categorizar y clasificar, el tipo de trabajo era el factor decisivo, fundamental, a partir del cual se seguía todo lo que resultara de gran importancia para la convivencia. Definía quiénes eran los pares de cada uno, con quiénes y cada uno podía compararse y a quiénes se podía dirigir; definía también a sus superiores, a los que debía respeto; y a los que estaban por debajo de él, de quiénes se podía esperar o tenía derecho a exigir un trato deferente”.

(Bauman, 1999: 34)

Bauman se está refiriendo a la organización del trabajo en la Inglaterra del siglo XIX. Sin embargo, en algunos aspectos como los que menciona en la cita que abre este punto, sus observaciones se podrían referir sin ningún problema a la institución disciplinar universitaria que estamos tratando. La segmentación social de los trabajadores según su tipo de trabajo es evidente en la institución disciplinar universitaria y sus efectos fácilmente observables en la cotidianeidad.

Para que la institución disciplinar funcione ha de tener también unos trabajadores administrativos y de servicios. Son indispensables, pero no son reconocidos como tales y son relegados a escalones inferiores en la jerarquía de poder. La falta de reconocimiento de su indispensabilidad, voz y hasta existencia se refleja a diferentes niveles.

Así en ámbitos formales, los trabajadores en escalafones inferiores no son sujetos de derecho para la toma de decisiones institucionales, no participan en la elección del rector, algo exclusivo del cuerpo académico. No suelen tener posibilidad de participación en espacios de decisión colectiva institucional en áreas que afecten su actividad, como sí lo pueden hacer los profesores del equipo docente en las decisiones del equipo docente... Son otro tipo de trabajadores, toda una segmentación clasista. Se les somete a un disciplinamiento más fuerte. Cobran un salario mucho menor, han de llevar uniforme en según qué puestos...

Los profesores son situados en un escalafón diferente y superior. Todo el mundo se dirige a ellos como “profesor”, como mucho “profe”, si se otorga alguna confianza. Esta marca de poder, de la asimetría relacional de poder, está profundamente arraigada y en según qué escuelas puede ser mucho más acusada. Los salarios son sensiblemente más altos que los de los otros trabajadores, por la formación académica requerida. La diferencia es tan acusada que pareciera que los profesores no serían definidos como trabajadores, sino casi como jefes. Y algunos se sienten y actúan como si fueran tales. Se puede observar en numerosos aspectos cotidianos, desde los vehículos utilizados para llegar, a la forma de saludar o no saludar a determinados interlocutores en escena, o a las formas verbales utilizadas para interlocutar, o en el tipo de tareas no profesionales que se pueden realizar en la cotidianidad. Por ejemplo, puede ser mucho más frecuente que sean las personas que ocupan cargos de secretaría y otros servicios las que se encarguen de preparar café, retirar y limpiar las tazas en una reunión del equipo docente. Entendemos que esas tareas no entran en sus funciones profesionales. Aceptando sin conceder que realicen esas tareas por pura amabilidad, diríamos que su amabilidad para la realización de tales tareas es mucho más frecuente y cotidiana que la de otros profesionales de la institución disciplinar.

Según los tipos de trabajo, y en función precisamente de la segmentación social que define, puede ser incluso que la interacción social entre determinados trabajadores prácticamente no se dé. Es decir, podía ser fácil encontrar un trabajador situado en un escalafón superior que redujera, por razón de esa situación jerárquica, la interacción con trabajadores en escalafones inferiores. Y llegar incluso a ignorarlos cotidianamente... Influyen, desde luego, factores personales. Pero el hecho de trabajar en un escalafón u otro, podía determinar la existencia/conveniencia/frecuencia/etc. de un tipo de interacción u otro. Independientemente de que no hubiera una relación funcional jerárquica directa. Es decir, un eventual trabajador encargado de la limpieza o de la vigilancia de las instalaciones institucionales disciplinarias podía sorprenderse gratamente porque un profesor, al acabar su jornada laboral, desatara la bicicleta, se detuviera a saludarle, y hasta entablara alguna animada conversación sobre la reciente final de la Champions League europea. La distinción según el tipo de trabajo desarrollado en la institución disciplinar marca todas las interacciones y especialmente la interacción con l*s estudiantes, de la que hablaremos posteriormente.

La segmentación laboral disciplinaria es relacionable con otros muchos aspectos, con los que se atraviesa mutuamente. Tiene su importante relación con la construcción y percepción de subjetividad; puede querer imponerse como origen y causa natural para la definición de alianzas, fidelidades y alineamientos ante conflictos; puede inducir qué hacer y con quién... El lugar de segmentación, y los presupuestos comportamentales asociados, puede estar muy interiorizado, y cualquier leve rompimiento de sus marcas en la cotidianidad puede ser objeto de comentario poco favorable por los sectores más proclives a su mantenimiento y reproducción. Así, habrán comentarios nada positivos si un profesor almuerza frecuentemente en el comedor universitario, o prefiere que no le digan “profesor” y le llamen por su nombre.

Puede incluso que se llegue a opinar que no se adapta suficientemente al colectivo del profesorado en tanto que profesorado.

La segmentación social del trabajo es también una peculiar forma de gubernamentalidad, una forma de ejercicio del poder, disciplinar vertical. Un segmento medio obedecerá a los segmentos superiores y reproducirá las forma de gubernamentalidad con la exigencia de obediencia a los segmentos inferiores y demás tácticas y estrategias. Para esa forma de ejercicio de poder, la segmentación y los presupuestos comportamentales asociados deben mantenerse. Esta segmentación es presentada casi como natural, desde luego como necesaria y racional, definitoria en la conformación de una identidad institucional que cubriría a todos los segmentos y que sería definida por su segmentos superiores. Así, no cabe pensar, no digamos siquiera proponer, que dos segmentos se alíen para solucionar problemas que les afectan a ambos y que son producto del incumplimiento de segmentos superiores. Un tal pensamiento o propuesta sería considerado, y creo citar textualmente, “rojo y subversivo”... Estamos ante una peculiar forma organización y distribución de poder que, como todas, corresponde a tendencias políticas concretas. La segmentación social del trabajo es en cierta manera un reflejo de la segmentación social de la sociedad en su presente y una proyección de la segmentación que se diseña para su futuro desde las posiciones ventajosas de distribución de poder.

La segmentación social del trabajo en esta institución disciplinar también opera con su peculiar lógica sobre su propia organización. Es decir, sobre las reglas (formales e informales) para el tránsito y mantenimiento de personas a través de los diferentes lugares jerárquicos y su ejercicio cotidiano de realización de tareas y solución de problemas.

Más allá de la implementación de los discursos sobre diversas variaciones de los modelos de gestión por competencias, calidad, excelencia, objetivos, y sus misiones y visiones correspondientes, la realidad cotidiana sigue mostrando la aplicabilidad del principio de Peter y hasta de unas de sus variaciones interpretativas más populares, el principio de Dilbert (Wikipedia, s.f.b.).

Como es bien sabido, el principio de Peter nos dice que en una jerarquía, todo empleado tiende a ascender hasta su nivel de incompetencia (Wikipedia, s.f.a.). Es una fuerte crítica a las organizaciones muy jerarquizadas y sus mecanismos para cubrir puestos de responsabilidad, pues no se acostumbra necesariamente a tener en cuenta razones de eficacia y capacidad para el ejercicio de las tareas de un determinado puesto....Las decisiones suelen ser entonces equivocadas y el trabajo es sacado adelante por quienes se encuentran en los escalones inferiores de la jerarquía. Sería el caso por ejemplo de un jefe del departamento de recursos humanos que no sabe ni cómo contratar a un empleado o cómo notariar su firma en un documento y han de ser sus empleados quienes le vayan diciendo...

Este principio puede sugerir que un empleado llegará tan alto como sean sus capacidades. Pero también, sugiere que un empleado llegará tanto más alto como incompetente sea su desempeño. Con mecanismos como el descrito anteriormente, es bien probable que el jefe incompetente no ascienda nunca a un empleado competente, dado que por un lado, el trabajo quedaría sin

resolver, y por otro, el empleado ascendido podría constituir una amenaza a la posición de poder del jefe incompetente. Así, se trata de ascender a quien no sea tan útil abajo y no constituya amenaza al poder establecido; cuanto más incompetente, más arriba en la pirámide de poder. El resultado puede ser que el servilismo y la mediocridad sean las principales competencias para medrar en una organización jerárquica disciplinada, como por ejemplo, una universidad. Y es que como decía un ministro de finanzas del rey Luís XVI de Francia, "los puestos de poder son como las cimas de las montañas rocosas. Sólo las águilas -y los reptiles- pueden alcanzarlas" (Landaluce, 2008).

Abajo, el desempeño es discreto, silencioso, cuidadoso. Hay que conservar la dualidad del idealismo abstracto de la ficción académica y la realidad mediocre de la incompetencia. Saben bien dónde están parados y qué les puede costar desvelar esa dualidad: perder el empleo. El miedo como factor de control cotidiano de la conducta. El miedo, la falta de crítica, el servilismo y la mediocridad como factores cotidianos para la autocreación de una falsa realidad y el mantenimiento y reproducción de unas relaciones de poder muy determinadas.

5.4. L*s estudiantes universitari*s, un lugar de la división del trabajo...

Se supone que el papel social de la universidad es el de creación y transmisión del conocimiento sobre el mundo. Se supone que l*s profesores enseñan, y l*s estudiantes aprenden y se concentran en su preparación para aplicar posteriormente ese conocimiento al mundo desde el desempeño profesional en su puesto de trabajo. Pero el mundo y sus procesos son algo más complejos que esas visiones simplistas.

Entrar a la universidad, completar estudios, puede permitir intentar acceder a unos trabajos con mayores salarios, tener la oportunidad de llevar un determinado nivel de vida, de ostentar un determinado estatus social. Tener o no tener estudios puede marcar la trayectoria laboral, la vida a seguir, el lugar en la sociedad, en el entramado concreto de relaciones sociales históricas. Tener un determinado puesto de trabajo, en un modo de producción concreto, con un salario mayor o menor, situarse en una determinada clase social, llevar una determinada forma de vida...

La universidad es un dispositivo situado en un modo de producción histórico concreto, y con unas funciones particulares a desarrollar en y para ese modo de producción. La universidad funcionó como dispositivo de segmentación social a través de mecanismos de exclusión: adentro los que podían pagar los estudios; afuera, quienes no podían. Fue también un sitio que sirvió para reproducir la hegemonía del mando de la fábrica fordista, la división formal entre el trabajo manual por un lado y el trabajo intelectual por el otro (Do, 2008).

Estamos en tiempos de cambios en el modo de producción y nuevas formas de división del trabajo. Entramos en los tiempos de la sociedad de la información y el conocimiento, tiempos de la producción post-fordista, del capitalismo

cognitivo, de la hegemonía del trabajo inmaterial y cognitivo, donde el el valor de riqueza se sitúa en el conocimiento... La universidad tendrá por tanto uno de los lugares centrales en el actual modo de producción, se convierte en lo que la fábrica era años atrás, está en el ámbito en el que se produce la riqueza económica (Do, 2008).

En ese lugar central, se le exigirá a la universidad "convertir en empresa" a la universidad misma. Así, tendrá que gestionarse a sí misma en conformidad con la eficiencia, los métodos, los valores, los discursos y la productividad de las normas del mundo empresarial en la hegemonía neoliberal. Un mundo de empresas que se mueven en un mercado que requiere adaptabilidad y flexibilidad ante situaciones dinámicas y rápidamente cambiantes. Empresas que requieren por tanto de una mano de obra que sepa adaptarse rápidamente, a través del aprendizaje. Ser capaz de aprender, hoy quiere decir ser capaz de ser productivo (Do, 2008). La formación habrá de ser constante. Las competencias requeridas: adaptabilidad, flexibilidad, "ser emprendedor"... Es decir, una forma de subjetividad funcional al nuevo comando del modo de producción.

La universidad-fábrica no será sólo un espacio de producción: será también un modo de producción dominante de la fuerza de trabajo. La universidad será el punto de aplicación de las formas de mando y de control que caracterizan el capitalismo cognitivo y adoptará el objetivo de redefinir el comando de la fuerza trabajo y de la fuerza productiva propia. No es un espacio libre, sino un espacio donde se hace la lucha (Do, 2008).

Es un lugar donde se tensarán y resolverán relaciones tácticas y estratégicas de poder. Un lugar de conexión entre fuerza de trabajo y mercado donde chocará la temporalidad de las formas de vida del trabajo y de la formación.

La segmentación social se producirá, también, por mecanismos de inclusión diferencial. La universidad devaluará y desacreditará determinados ámbitos y formas de conocimiento; es decir, se les reconocerá sus competencias a determinadas fuerzas de trabajo y a otras no, de manera que en el mercado laboral cobrarán unos salarios mayores o menores. Es decir, dividirá la fuerza de trabajo de manera acorde a las necesidades de la nueva forma de comando social. A nivel transnacional, no será lo mismo estudiar en una universidad que en otra: la división internacional del trabajo.

Las practicas profesionales en empresas e instituciones, la figura del "becario" constituyen ejemplos claros de cómo el sistema actúa hacia una segmentación que desvaloriza el conocimiento en términos de salario y de remuneración: el valor del conocimiento es nada, el trabajo gratuito, el trabajo que no es trabajo. El Código del Trabajo de Chile (Gobierno de Chile. Ministerio del Trabajo y Prevision Social, Subsecretaria del Trabajo, 2008), en su artículo 8, excluye explícitamente la práctica profesional de un alumno del dominio del contrato de trabajo, nada de salario, sólo una compensación para el transporte y el almuerzo.

Las formas y dispositivos de comando cambian pero a la vez se solapan en una contemporaneidad concreta. El sistema universitario del neoliberalismo chileno actual cobra unos aranceles suficientemente altos como para segmentar convenientemente la fuerza de trabajo. Y una vez incluidos, a diferenciar. Se diferencian las disciplinas. Se diferencia a quienes para cubrir sus gastos de estudio han de seguir trabajando por salarios que no les alcanzan para cubrir esos gastos de estudios, empleados en sectores de baja cualificación y de manera precaria. La universidad funciona como gobernadora y administradora de una numerosa fuerza de trabajo durante muchos años, los años de estudio y, en su caso, los de devolución de los créditos de estudios...

En nuestro particular caso de estudio, recuérdese la segmentación por exclusión que constituyen los más de dos millones de pesos chilenos que cobra de arancel la EP-UBB, el más caro de la UBB. Y una vez incluidos a diferenciar. Estudios como los de psicología se crean, extraoficialmente por supuesto, para recaudar cuanto más mejor, así que a invertir poco y aguantar como sea el deficiente estado de las instalaciones de la EP-UBB. La universidad pública, sólo obtiene apenas un 8% (Rectoría UBB, 2009; Retamal, 2009a) de financiamiento estatal, debe convertirse en empresa, ha de competir en el mercado de la educación superior.

Desvalorización selectiva hacia fuera y hacia adentro: en la EP-UBB de *sello social y comunitario*, l*s profesores tienen sus ayudantes. El ayudante realiza trabajos que son de profesor, con el loable objetivo de profundizar en su aprendizaje... y de disciplinar a los futuros reproductores del orden disciplinar. Puede ser que corrijan evaluaciones o impartan clases que un momento dado el profesor "no pueda" realizar. Las clases por las que l*s alumn*s pagan un abultado arancel; que pagan tan abultadamente porque son clases para cuya impartición los profesores han debido adquirir profundos conocimientos disciplinares, demostrables con numerosos títulos; clases que motivan la contratación laboral de profesores; títulos y competencias de profesores que motivan salarios que justifican aranceles y fundamentan presuntos prestigios sociales, es decir, valores de riqueza... Si la clase la imparte el profesor, es trabajo; si la imparte el alumno en prácticas, no es trabajo. Pero en cualquier caso, l*s alumn*s habrán de pagar y mucho... Incluido el estudiante-ayudante que además, tendrá que trabajar prácticamente gratis. Y además habrá de estar sonriente por todo lo que presuntamente aprende sin que le enseñen, por las clases que pierde, y por la línea en el currículum que le dará puntitos para optar a un trabajo en la propia institución disciplinar universitaria y reproducir el mismo proceso con las siguientes generaciones de estudiantes... Posteriormente hablaremos más del contexto de las pre-prácticas y las prácticas profesionales. En cualquier caso, un disciplinamiento redondo, una expropiación de toda la creación y producción de valor. Una expropiación biopolítica de la Vida. Eso sí que es optimizar resultados...

Es decir, los estudiantes no son un sujeto social improductivo, protegido en un lugar apartado del modo de producción imperante, de las relaciones de poder establecidas en una sociedad y que en un futuro entrará en el mercado de trabajo. Son sujetos para el trabajo en un modo de producción. Son mano de obra en formación disciplinaria, en relaciones disciplinarias, en modelaje de

subjetividad, y en explotación. Han de encontrar trabajo, han de saber hacer un trabajo y han de crear riqueza ahora y aquí para provecho de unos actores concretos que ocupan posiciones de ventaja en un modo de producción.

La relación de l*s estudiantes con la universidad es pues en última instancia también una relación laboral, es decir, de subordinación y dependencia. Una relación de disciplinamiento y sometimiento. Son necesarios en el proceso laboral para la producción, como el obrero en la fábrica. Son necesarios para ser explotados y se buscará disciplinarlos, gobernarlos: su vida interesa en tanto puede ser convertida, en todas sus dimensiones, en oportunidad completa de negocio redondo.

6. De subjetividades...

“El individuo sólo es, a mi entender, el efecto del poder en cuanto este es un procedimiento de individualización”.

(Foucault, 2005: 28)

Un tal proceso de disciplinamiento necesita y produce una dimensión de creación, producción, mantenimiento, reproducción y captura permanente y global de subjetividades que resulten funcionales al mantenimiento y reproducción de ese mismo orden institucional y de las posición ventajosas en la distribución relacional de poder del contexto social general hegemónico en que se sitúa.

Un trabajador que se concibe como tal se sitúa y reconoce de alguna manera en un lugar de las relaciones laborales. También se puede reconocer en la especificidad de sus labores, en su oficio, si bien en los tiempos de precariedad o “flexibilidad” que recorren el mundo laboral actual esa forma de autoreconocimiento puede ser más difícil.

En cualquier caso, la relación entre la relaciones sociales, el trabajo, la construcción de identidad y los procesos de individuación y sujeción sería necesariamente muy larga de detallar y llena de matices. En este punto, tan sólo intentaremos abordar inicialmente esta dimensión, señalando algunas de las características de los diferentes tipos de subjetividad que pudimos distinguir.

6.1. De subjetividades académicas...

... el trabajo ocupaba un lugar central, tanto en la construcción de su identidad, desarrollada a lo largo de toda su vida, como en su defensa. El proyecto de vida podía surgir de diversas ambiciones, pero todas giraban alrededor del trabajo que se eligiera o se lograra. El tipo de trabajo teñía la totalidad de la vida; determinaba no sólo los derechos y obligaciones relacionados directamente con el proceso laboral, sino también el estándar de vida (...)

(Bauman, 1999:34)

6.1.1. ¿Trabajadores o académicos?

Los profesores de jornada completa en la UBB tienen reguladas su actividad, es decir, sus relaciones con la universidad en el Decreto nº 0140 del Estatuto

del Académico, un cuerpo normativo que en su artículo tercero establece que regirá para los académicos de la Universidad (UBB, 2005).

Para aquellas cuestiones que no contempla este estatuto, se debe recurrir a la Ley 18.834 de Estatuto Administrativo. Así lo establece precisamente el artículo 162 de esta ley, que en otro de sus artículos, el primero, se define como la reguladora de las relaciones entre el estado chileno y el personal que desarrolla funciones en la administración pública (Gobierno de Chile. Ministerio de Hacienda, 2004).

Y finalmente, para aquellas otras cuestiones que no contemple el Estatuto Administrativo, se debe acudir al Decreto con Fuerza de Ley número 1, el Código del Trabajo, código que en su artículo primero se establece como regulador de las relaciones laborales entre los empleadores y los trabajadores. (Gobierno de Chile. Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Subsecretaría del Trabajo, 2008)

Más allá de todo este andamiaje legal están muchos profesores que trabajan por contrato de honorarios, es decir, con los que formalmente no existiría relación laboral...

Los funcionarios públicos en Chile, según el artículo 84, inciso i/ del Estatuto Administrativo (Gobierno de Chile. Ministerio de Hacienda, 2004) tienen prohibido organizarse en sindicatos. A la vista del artículo 23 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, podría decirse que este es un derecho básico de trabajadores, incluso diríamos que es una suerte de fundamento de desarrollo de identidad colectiva de los trabajadores... Los "funcionarios" públicos, el "personal" del estado, sólo tienen "asociaciones profesionales". Los académicos de la UBB en Concepción tienen su "asociación de académicos", que "desde su fundación en Octubre del año 1985, ha entrado en un proceso de búsqueda para encontrar su identidad" (Asociación de Académicos UBB, s.f.)

Es decir, en los términos de las relaciones sociales que el ordenamiento legal fija para el trabajo de profesor universitario de la UBB, el atributo identitario "trabajador" queda formulado muy muy lejos... Quedan más cercanos atributos como "funcionario", "personal", "académico"... De hecho, esos son los términos definitorios identitarios. Tal vez sea también por eso que el profesor/a universitario/a, según cómo, no se considere tanto como un/a "trabajador/a" sino como un/a "académico/a"...

Esa preferencia por el atributo "académico" ante el de "trabajador" se refleja en muchos aspectos de la cotidianidad relacional entre profesores. Las cuestiones referentes a la relación laboral eran prácticamente invisibilizadas, consideradas tal vez como algo demasiado mundano, burocrático, aburrido, ya establecido, inamovible, en definitiva, irrelevante, lejano... Interesaban más otros temas, seguramente consideradas más relevantes y cercanos, que ocupaban más tiempo de pensamiento y diálogos, las cuestiones de desempeño del oficio académico: análisis varios sobre la realidad, debates sobre teorías diversas, asistencias a congresos, comunicaciones, publicaciones, investigaciones, bibliografías, las clases y sus contenidos y metodologías, reuniones docentes, evaluaciones ... en definitiva las dinámicas

de la vida escolar-universitaria desde el lugar del académico-docente-investigador-asesor técnico-administrador....

Resulta paradójico. Si un profesor universitario no trabaja en la universidad, no puede ser profesor universitario y difícilmente podrá ser considerado académico-docente-investigador... Es decir, para ser, necesita de la universidad: ser, estar y trabajar en la universidad. Y el tipo de relación que le une a la universidad, de facto, legalmente, materialmente, es una relación laboral. Sin esa relación laboral, difícilmente estaría autorizado a impartir clases cotidianamente en un curso académico, sería incumplir la ley... De académic*s, psicólog*s en una escuela de psicología con *sello social y comunitario*, cabría esperar que al menos por razón de la disciplina de estudio tuvieran en cuenta el contexto y las formas de relación social en el mismo, al fin y al cabo es objeto de estudio de la psicología social... Sin embargo, el apagón es total.

Por ejemplo, l*s sujet*s académic*s desconocen aspectos básicos de los términos de la relación laboral. Prácticamente tod*s l*s académic*s de la EP-UBB tienen más de dos años de antigüedad en el puesto. Ese es el término que establece el Estatuto Académico en su artículo 36 para darse por superado el periodo de prueba y ser nombrado titular, es decir, de planta, fijo, indefinido. Prácticamente ninguno tenía esa planta, y ninguno la había reclamado o pensaba reclamarla como su derecho, pese a que ese estado de hechos los situaba en la precariedad.

6.1.2. Formas de ligazón

¿Por qué se da ese “apagón”? ¿a quién o a qué beneficia? ¿qué efectos produce? La ligazón que une al profesor universitario y la universidad parece que recurre a otros mecanismos para establecerse y afirmarse. Hay al parecer una importante sujeción identitaria, vital, cotidiana, relacional.

En la universidad se ha desarrollado y se desarrolla buena parte de su tiempo cotidiano, pasado y presente. L*s sujet*s han formado en el ámbito universitario su trayectoria social, vital, su historia. Ahí se dan las amistades, y en muchas ocasiones, ahí mismo buscan y encuentran pareja con que fundan sus familias. Ahí encuentran lo que les gusta hacer, dar clases, hablar de temas que les pueden apasionar, pero de los que pueden hablar con muy poca gente al nivel de profundidad que les estimula como intelectuales. Ahí encuentran espacio donde compartir, reafirmación identitaria, validación constante y cotidiana, alimento para ser. Ahí pasan buena parte de su vivir y de su producir en su vida.

Encuentran un buen salario, por encima de la media de los salarios de su profesión; un salario con el que podrán desarrollar un alto nivel de vida (de consumo): una casa en el sector exclusivo del lugar, incluso servicio doméstico que le ahorre el fastidio de hacer la limpieza de su baño o cocinarse su comida...

Encuentran una definición de ser prestigiada en el entorno social, una suerte de reconocimiento constante de su inteligencia y demás méritos intelectuales, es lugar viviente de la sabiduría. Así, quien ocupa ese lugar puede tener patente para hablar de cualquier cosa y ser escuchado, está investido por el conocimiento, tiene criterio, dice cosas interesantes que todo el mundo habría

de tener en cuenta, hasta vienen a pedirle consejo y hasta es posible que le permitan otorgarlos sin que nadie se lo haya pedido... Tiene poder. Y se relacionará con otras gentes de poder. Buscará otros referentes de poder y de saber para poder seguir alimentando su lugar a cambio de reconocimiento mutuo. Así reforzará su lugar. Pero con precaución, pues sólo alguien en igualdad puede cuestionar el propio lugar... Y en esas lides, se va construyendo la propia imagen, una imagen que debe ser positiva, claro y que se naturaliza por cotidianeidad, racionalización, discursos elaborados, y demás recursos técnico-profesionales, morales, teóricos, intelectuales, etc.

Así, puedes encontrar que un* académic* se reconozca como “hij* de la universidad”; que, explícitamente pero según le convenga, separe o mezcle dimensiones profesionales y personales en las relaciones, que amalgame selectivamente su vida privada y profesional para alcanzar objetivos personales en uno u otro ámbito. Finalmente todo va junto, no puede concebir lo uno sin lo otro. Sólo serán separados discursivamente, si el marido es el jefe se puede dudar de los méritos profesionales de la consorte... Será necesario un adecuado discurso, racionalizador, naturalizador de la peculiar mezcla, legitimador del disciplinamiento. La ambición personal, el autodesarrollo personal, el proyecto vital pasan por medrar en el orden disciplinar.

Es el conjunto vital el que parece unido, ensamblado. A tal punto que el/la docente se considera a sí mism*, la universidad. El/la sujet* disciplinad* se confunde con la institución disciplinar “*yo también soy la institución*”, “*yo amo a la institución*” puede llegar a decir algún sujeto en pleno episodio de apasionado enardecimiento disciplinar. Han sido muchos años de disciplinamiento que han requerido tiempo completo dedicado a la institución. Y escaso o nulo desempeño laboral en el mundo real de más allá de las protectoras verjas de la institución disciplinar universidad. Es un camino que se realiza, y/o un punto de llegada; pero también muchos límites, muchos caminos que ya no se podrán recorrer, como tantos otros trayectos en la vida...

Un docente universitario medio, de una universidad no muy nombrada de una provincia apartada de los centros, que ya tenga una trayectoria de años en la universidad, ¿dónde va a trabajar, si no es en la universidad? ¿qué puede saber hacer si pierde el empleo en la universidad? ¿le valorarían como mérito las publicaciones en las revistas académicas indexadas? ¿le reconocerán como mérito las becas? ¿las investigaciones? ¿Gozarían de las ventajas sociales y de prestigio que otorga el reconocimiento del saber y que disfrutan como sabios de la universidad? ¿se ganarían tan bien la vida? ¿podrían pagar su casa y su servicio doméstico? ¿tendrían que cocinarse y limpiarse su baño? ¿se relacionarían con las mismas gentes? ¿tendrían el mismo poder que detentan en la universidad? ¿hablarían tanto de las cosas que les gustan? ¿tendrían la misma concepción de sí mismos?

Atrapado en su circuito disciplinar. Ha sido producido y sujetado por la institución disciplinar para su servicio. Es posible que considere entonces mejor no pensar que le pueden rescindir el contrato, que su contrato laboral es temporal y que si es temporal es para que pueda ser fácilmente rescindido si se da el caso. Es posible que piense que es mejor negar el miedo, su existencia, que mejor borrar todo atributo identitario que pueda recordarlo. Es posible

también, y hasta más frecuente, que no lo piense, que ya no sepa ni detectarlo, el disciplinamiento llega a niveles epistemológicos.

Como un policía al que le retiran su placa, o un militar de carrera expulsado del ejército, el/la sujet* profesor universitario que pierde su condición universitaria es sujeto sin sentido de ser. Es frecuente que el sujeto policía, al dejar de “ser policía”, siquiera temporalmente, no sabe bien a qué dedicarse, no sabe a lo mejor ni cómo relacionarse con el mundo desde una posición menos ventajosa en la distribución de poder. Deja de ser. En el empleo, en el mantenimiento de su empleo, se juega su propio sentido de ser. Estabilidad, seguridad, poder, reconocimientos económicos, sociales, identidad... La institución disciplinar le recompensa bien en todas sus dimensiones como ser mientras sea como necesita; y a la vez le cierra toda puerta externa, toda otra posibilidad de ser. Jaula de oro, pero jaula al fin y al cabo. Palo y zanahoria, reconocimientos y miedo. Agente disciplinador finalmente. La marca disciplinaria se fija como componente identitario individual, el individuo como producto de los procedimientos disciplinares de individuación. No se considera la posibilidad de un propio *ser fuera*. La sola posibilidad cuestiona todo el orden disciplinar y personal.

El sujeto disciplinado se puede identificar con su disciplinador de manera muy profunda, como el “*esclavo doméstico*”, que se identificaba con su amo, que amaba a su amo, que hará lo que sea por llegar a ser como su amo, por llegar a ser amo, aunque el amo le maltrate... Aunque la universidad se tarde doce años en reconocerle la titularidad que le debió reconocer diez años atrás, el *docente doméstico* se sentirá indignado y amenazado, como si tuviera pistola en pecho, si la relación disciplinar de poder o las personas que ostentan la autoridad en los lugares de ventaja, son puesta en interrogante por lugares inferiores de la pirámide de poder. Despótico hacia abajo, servil hacia arriba. Hacia los lados, según convenga para despejar su reptante caminar hacia la cima. Desde la epistemología feminista, también se nos dice que la ciencia está situada en tramas sociales de poder (Haraway, 1995, 2004), y “...ninguna de estas historias puede ser considerada inocente, ajena a determinaciones por parte de las relaciones sociales históricamente específicas y a la práctica diaria de producir y de reproducir la vida de todos los días. Ciertamente, las historias científicas no son inocentes en ese sentido” (Haraway, 1995: 177).

6.1.3. Variantes y similitudes...

De las dinámicas sociales resultantes es bien probable que se desarrolle cierta homogeneidad en las conformaciones de subjetividad. Pero también es cierto que las subjetividades personales resultantes son diversas en los cauces disciplinares, afortunadamente. Y que algunas saltan, en algunos aspectos, las barreras disciplinares. Estamos ante una cuestión compleja, es decir, con muchos componentes, con muchas interrelaciones entre sus componentes y con unos resultados de todas esas interacciones no necesariamente determinados, incluso impredecibles y azarosos. Afortunadamente...

Así, las caracterizaciones que compondremos no significan que todo sujeto disciplinado como académico tenga todas las tales características y sólo con tales características podamos hablar de un sujet* académic*.

Pero también es cierto que las composiciones de sujeto con tales caracterizaciones se corresponden con numerosas observaciones directas de sujetos académicos concretos en la cotidianidad de la EP-UBB. No son tampoco caracterizaciones exclusivas de la EP-UBB, coinciden con muchas otras composiciones de sujet* académic* observadas en diferentes países (la globalización, otra vez...), en diferentes situaciones, eventos y cotidianidades académicas. O sea, que de manera inicial, estas caracterizaciones podrían ser de cierta utilidad para intentar conocer y describir unas frecuentes y extendidas formas de subjetividad académica... No es cosa de ofender en lo personal a ningún individuo, es interés de conocimiento transformador el que nos guía, pero si alguien lo hace, sinceramente, le animamos a que analice críticamente si, en su caso, “ese individuo es un cuerpo sujeto, atrapado en un sistema de vigilancia y sometido a procedimientos de normalización” (Foucault, 2005:68), y ojalá acierte a desarrollar sus potencialidades no disciplinarias.

Para Foucault (2005:67), “el individuo es el resultado de algo que le es anterior: el mecanismo, todos los procedimientos que fijan el poder político al cuerpo”. Propiedad fundamental del poder disciplinario es fabricar cuerpos, fijar con toda exactitud la función sujeto al cuerpo: el individuo no es sino el cuerpo sujeto (Foucault, 2005:67). El poder disciplinario implica una “modificación exhaustiva de las relaciones entre la singularidad somática, el sujeto y el individuo” (Foucault, 2005:66); una “captura permanente y global del cuerpo del individuo” (Foucault, 2005:59); una “individualización esquemática y centralizada” (Foucault, 2005:60). Cuestión compleja, pero que en cualquier caso hay que considerar, “hay que ver la constitución concreta del individuo a partir de determinada tecnología del poder (...) y esa tecnología es la disciplina.” (Foucault, 2005:68).

En este apartado nos estamos refiriendo a rasgos del producto del sujetar disciplinar. Otros rasgos, que nos parecerían más productivos de vida no disciplinar, y que desde luego tienen los sujetos, pensamos que no se deben tanto al disciplinamiento, como a otros ámbitos, que de una manera u otra, por un motivo u otro, escapan al sujetar del disciplinamiento en el sujeto... Los sujetos son entes complejos, y en tanto que complejos, en su interior pueden convivir aspectos divergentes en dualismos no excluyentes; pero también en tanto que complejos, la simplicidad puede darse en su interior...

Hemos descrito en diversos apartados diferentes aspectos y caracterizaciones de formas de relación social en el interior de la institución disciplinar. Relaciones sociales que producen subjetividades diversas entre los límites del orden disciplinar académico. En esas diversidades, también se encuentran características de frecuente aparición.

Un rasgo que encontraremos frecuentemente en el mundo académico es el narcisismo. Tan frecuente que hay quien habla de sujetos que han sufrido una conversión del academicismo al narcisismo. Hay una gran (auto)complacencia en la consideración de las propias características, una valoración generosa de las propias capacidades y trabajos. La frecuencia de tal autoimagen produce unas encarnizadas competencias y luchas de egos. Y recursivamente, la competencia narcisa produce la aparición de nuevos narcisismos defensivos pues cabe la posibilidad en caso contrario de resultar arrollad*. Soberbias,

prepotencias, arrogancias, mediocridades... La humildad es difícil de encontrar en ambientes que pueden recordar la hoguera de las vanidades de una dieciochesca corte real. ... Habrá quien tenga mayores o menores conciencias de tales dinámicas; quien se situará a un lado o las aprovechará en su beneficio; quien se exprese más o menos conservadoramente; quien tenga más intereses que principios...

Una crítica real y profunda, con todo su peso y con señalamiento de responsabilidad, es difícil de formular abiertamente en el ambiente social que nos ocupa. Se realizarán depuradas racionalizaciones, en actitud de ponderada prudencia y apariencia de dialogante tolerancia y hasta respeto. Finalmente, encandila el llevar conversaciones que les permitan reverdecer su positiva autoimagen basada en atributos académicos: inteligencia, agudos razonamientos, saber dialogar, estar en desacuerdo...una pequeña ocasión para el lucimiento y la validación, para circular por derroteros estéticos que tranquilicen conciencias y proporcionen pantallas de progresismo para seguir practicando lo mismo de siempre en las mismas formas de poder.

Moverse en la discursividad de lo teórico, de lo abstracto, siempre en el terreno propio y seguro de lo intelectual y académico, comodines teóricos de construccionismos sociales y giros lingüísticos en ristre: decir es hacer, con decir es suficiente, el lenguaje crea la realidad, toda la realidad, todo es lenguaje y a seguir circularmente con el hacer es decir y con decir basta... Así, quedarse en lo meramente declarativo, en el ponerse camisetas para vaciarlas de contenido, en recrear y fortalecer una realidad determinada. La realidad del discurso triunfante de quienes ostentan posiciones ventajosas en las partes altas de la pirámide de poder. Una realidad que suele estar alejada de la tozuda cotidiana y material realidad de quienes ocupan las partes más "desfavorecidas" (como si hubiera sido un sorteo) de la pirámide de poder. La realidad de los papeles, de los formularios, de las memorias retóricas que moldean gigantes de papel, materialidades inexistentes.

Probablemente algo se les mueve a algunos en el cuestionamiento y en el hacer. Pero en líneas generales y salvo honorosas excepciones, no aguantan muy bien el espejo y antes de enfrentar según qué imágenes devueltas, lo romperán...

Así, tras la formalidad, será frecuente que prevalezca siempre la *razón de la institución*. Y se entenderá por tal, la razón de los sectores y los sujetos situados en la parte más alta de la pirámide del poder, los que ostentan una posición de ventaja en la relación de poder. Los sujet*s en las posiciones menos ventajosas, serán convenientemente excluíd*s de la razón institucional.

El sujeto que conocerá el mundo, conocerá del lado de quien ostenta el poder. Una suerte de *epistemología del poder* que seleccionará como significativos unos datos y rechazará otros como no significativos, y que producirá, cómo no, simplismos y sesgos de importantes consecuencias. Errores, ignorancias, cegueras, que "tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real" (Morin, 2007: 28). El disciplinamiento en la mediocridad producirá, con mayor probabilidad, un conocimiento mediocre y bastante

incompatible tanto con un *sello social y comunitario* como con los presupuestos de una psicología social comunitaria o de una psicología social de la liberación. “Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel” (Morin, 2007:31).

6.1.4. Subjetividad y espacios grupales...

Foucault (2005:195) denominaba función psi a esa función de intensificación de lo real, siempre que es necesario hacer actuar la realidad como poder. Intensificar la realidad como poder e intensificar el poder haciéndolo valer como realidad. Las función psi también se da, y con redoblada intensidad, en un dispositivo psi como lo es una escuela de psicología. En los espacios grupales en donde se encuentran e interaccionan las subjetividades, halló un espacio fértil, en donde se afianzan todos los componentes y productos del orden disciplinar. En los espacios grupales, los efectos de sujeción y sometimiento al orden disciplinar se potencian y profundizan a través de las dimensiones psicosociales, es decir, aquellas donde se cruzan los ámbitos de lo individual y lo social.

En una reunión del equipo docente se puede plantear la exigencia desde instancias disciplinarias superiores de elaborar un plan operativo estratégico de la escuela de psicología. Habrá que definir “misión” y “visión”. La discusión sobre visión versará en torno a “ser *reconocida socialmente* por su compromiso social”, pese a que puede haber quien diga que no es lo mismo preocuparse por el *reconocimiento social* que por el *compromiso social*, y que la confusión en tal diferencia podría interpretarse como una muestra de ciertas necesidades narcisísticas imperiosas e imperantes...

De misiones y visiones, a objetivos, fortalezas, debilidades, amenazas, y acciones a emprender para mejorar la productividad... Hay que mejorar el clima relacional dentro de la escuela. Se exige a l*s docentes una gran carga de trabajo. Hay estrés. Si mejorará la comunicación, las relaciones interpersonales se desarrollarían más solidariamente en la resolución de problemas y de la carga de trabajo. Hay que buscar espacios colectivos para el autocuidado de los profesionales, terapéuticos, donde podamos hablar en confianza y con tranquilidad de nuestros problemas como docentes. Para eso tal vez si nos conocemos mejor, en lo personal, sería más fácil. Hagamos una comida, hagamos asados regularmente, traigamos a los hijos, pasemos el día en familia, nos contamos nuestras vidas. Así “hacemos equipo”, profundizamos en el *sello comunitario* de la escuela. Habrá de ser fuera de horario laboral, los sábados, y lo pagaremos entre todos, cada quien de su bolsillo, por supuesto.

Es decir, la institución disciplinar decide que hay que elaborar un plan operativo estratégico, y establece las formas determinadas con que se ha de elaborar. Decide también en base a qué y cómo se ha de evaluar la productividad de l*s sujet*s, por objetivos, por supuesto, objetivos que también la propia institución decide. También es la institución quien decide añadir esta tarea a un*s sujet*s que ya tienen una sobrecarga de trabajo, que definan sus propio plan de autovigilancia. Es que la institución no tiene ni idea de lo que hace su dependencia, pero sí sabe que ha de vigilarla. Con discursos de excelencia, acreditación, calidad de la gestión, etc. decide que l*s sujet*s han de mejorar su

productividad. Todo un ejemplo de ejercicio del comando disciplinar y de naturalizada exigencia de sometimiento.

Lejos de despertar alguna molestia, l*s sujet*s disciplinares responden poniendo a disposición de la institución disciplinar ámbitos de su ser y de su vivir que se desarrollan más allá de la vida disciplinar laboral, como son su intimidad, su tiempo libre, su esfera familiar y privada...

A algún trabajador que no tenía bien respetada su contratación laboral, ni su salario, ni sus derechos laborales, no le parecía buena idea todo ello... Y se dieron algunos debates en espacios formales e informales sobre los límites entre el yo institucional y el yo personal, la indisolubilidad de las personas, de las personas y las instituciones (“yo también soy la institución, “la institución también está en mí”), las amistades forjadas y continuadas en los espacios de trabajo para la institución... Habrá ciertas presiones de borrosas fronteras personales-institucionales para llamar a la conformidad disciplinada, a la adopción convencida de alguna variedad que se encuentre entre los límites de la subjetividad disciplinar institucional, que no se cuestione el ordenamiento y el mando institucional. Se busca una conformidad de la subjetividad del otro que valide las subjetividades de los unos... Si no hay validación, empezará a darse, tal vez con cierto malestar, un cierto alejamiento que llevará al aislamiento y a la exclusión...

Subjetividad y dinámicas imperiales de ejercicio del comando social en la sociedad de control en el contexto actual de globalización hegemónica neoliberal...Abrir para incluir diferencias, gestionarlas, establecer diferencialmente las funcionales, subsumir lo subsumible y excluir el resto para seguir constantemente ese movimiento. Las formas de comando social conviven, siempre hay residuos inclasificables, insubsumibles, irreductibles, efectos de la isotopia disciplinar. Adentro se sintió cierto alivio cuando la diferencia con su espejo decidió salirse... Componente psicosocial del tratamiento de lo residual de las isotopías disciplinares...

6.2. De subjetividades estudiantiles...

“ el poder disciplinar es un poder discreto, repartido; es un poder que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce en silencio. Y esto es lo esencial de la escena: el afrontamiento, la sumisión, la articulación de un poder soberano con un poder disciplinario”.

(Foucault, 2005: 34)

L*s estudiantes han llevado un largo disciplinamiento antes de llegar a la institución disciplinar universidad... y han tenido que pasar por alguno de los diferentes recorridos y filtrajes establecidos para poder ingresar a la universidad en general y a la EP-UBB en particular. Ese recorrido de años se ha dado en un determinado contexto histórico del país, un contexto marcado de profundas y diferentes maneras por acontecimientos como el cruento golpe de estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende, la dictadura pinochetista, el terror, la represión, la implantación de un modelo neoliberal a ultranza, y una transición a la democracia desde cuya lógica, según la conocida psicóloga

social chilena Elizabeth Lira, “se ha asumido la continuidad de la institucionalidad establecida por la dictadura” (Lira, 1994: 71).

En puntos anteriores hemos proporcionado ya algunas de las propiedades contextuales que caracterizan la sujeción del lugar asignado a l*s estudiantes en las relaciones de poder de la institución disciplinar universitaria EP-UBB. Proyectos vitales y profesionales, el arancel, sus formas de pago, la evaluación, el lugar en la segmentación del modo de producción... son características que, junto con otras más, van componiendo con sus interrelaciones una espesa malla cuyas tensiones sostienen y producen formas diversas de subjetividad en los cauces marcados por el orden disciplinar. Como en toda complejidad, diversidad interrelacional, y azarosas posibilidades.

6.2.1. La evaluación biopolítica.

La evaluación en las materias es tal vez el más importante componente de sujeción. La evaluación preocupa a l*s estudiantes, incluso angustia. Puede tener muchas consecuencias en sus vidas. Suspender una materia puede significar alargar más tiempo sus estudios, más aranceles, complicaciones en pago de créditos, problemas económicos, familiares, vitales... En una sola tarde, tres estudiantes, cada quien en sus circunstancias vitales, acabaron en llanto al contarme de las sostenidas presiones a que estaban sometidos por causa de sus estudios. Los problemas de insomnio eran frecuentes y en ocasiones sólo con medicación conseguían hacerlos remitir. La presión sobre l*s estudiantes podía sentirse muy fuerte. Incoherentemente fuerte para una escuela de psicología, y más para una escuela de psicología con *sello social y comunitario*.

La evaluación, el examen, se puede realizar de muchas maneras. Lenkersdorf (2002) nos explica cómo en modelos hegemónicos de la cultura occidental es frecuente que el examen se realice de manera individual, impidiendo la comunicación entre alumn*s, guardando distancia, impidiendo que se copien las respuestas, etc. y si alguien incumple alguna de estas reglas, queda expulsado. La finalidad es constatar si cada alumn* individual conoce las respuestas a las preguntas planteadas, respuestas que de antemano conoce el profesor. No interesa el conocimiento grupal sino el individual. Tampoco interesa la solución a los problemas, son problemas ficticios. De lo que se trata es que l*s alumn*s sepan repetir la respuesta que ya tienen l*s profesores. L*s profesores saben, l*s alumn*s deben manejar aquello que saben l*s profesores y repetirlo. De eso se trata, de repetir lo que saben l*s maestros.

El énfasis en la individualización de la evaluación, continúa Lenkersdorf, conduce a la introducción de la competencia entre l*s estudiantes. Quien responda más cercanamente a las expectativas del profesor obtiene la mejor calificación, gana quien mejor sabe lucirse ante el maestro. No se resuelven problemas, la educación se aleja de la realidad...

Con las formas de evaluación, se introducen no sólo unas determinadas formas de relación de poder, sino también unas determinadas formas de entender las relaciones de poder, el proceso educativo, el conocimiento, la resolución de

problemas, la individualidad, la vida en común... Unas formas que resultan funcionales para el mantenimiento y reproducción de determinados órdenes sociales y políticos localizados en momentos históricos concretos y que a su vez, de manera recursiva, producen esas formas que les resultan convenientes. Creación y reproducción de determinadas formas de vida social. Una suerte de biopolítica educativa.

En las materias de psicología comunitaria y de psicología organizacional intentamos otras formas de evaluación que pudieran resultar lo más coherente posible con planteamientos de la psicología comunitaria y de la psicología social de la liberación. Se trataba de acordar la forma de evaluación, y el tema fue abierto para su debate y decisión colectiva, sabiendo que estábamos tod*s en una institución disciplinar que tenía sus requerimientos (poner nota para aprobar materia, prueba de evaluación) y un*s estaban sujetos en el lugar de estudiantes y uno, en el de profesor. En todos los lugares del orden disciplinar hay vigilancia para la sujeción, pero en la sujeción, habían sus márgenes y grietas. Quitar angustias con la evaluación, facilitar, hacer en la propia casa unos trabajos abiertos de crítica sobre los conceptos y textos presentados en las sesiones de clases...

“No estamos acostumbrados a estas formas”, “se nos rompieron los esquemas” me decían. Y era bien cierto, y como profesor de comunitaria tendría que haberlo considerado, con todo su peso. Las particulares formas de sujeción-evaluación a las que l*s estudiant*s estaban acostumbrad*s, en que estaban disciplinad*s y formad*s, eran unas en que el profesor, desde un lugar en el poder-saber, proporcionaba unos temas, textos y explicaciones sobre los que se formulaban unas preguntas concretas que tenían unas respuestas determinadas. Repetición y estrategias de pensamiento categorial estanco.

Y en tanto estaban acostumbrados, las reclamaban. Introducir la propia vida cotidiana como grupo, o aperturas en contenidos, argumentaciones, debates, decisiones, preguntas y respuestas podía generar angustia, incertidumbre y desorientación por no saber a qué atenerse. Y hasta para dialogar podía haber dificultades, tanto entre un*s, como con el otro-profesor: diálogos de espaldas, uso del “conducto regular”, firmas y escritos... En vez de facilitar y acercar, burocratizar y alejar... Precisamente lo contrario de lo pretendido... En algunos momentos, hubieron dificultades; en otros, no, fue bien suave. Discutimos, nos llevamos nuestros enfados y nuestras risas... pero creo que todos aprendimos y crecimos con esos conflictos, con ese vivir. Y resolvimos problema y al final de curso acabamos bien content*s y satisfech*s de lo que nos había aportado.

Las tramas de la sujeción son profundas, vienen de lejos. Ese tipo de evaluación, de educación situada en un contexto histórico como el de Chile en dictadura conforman una línea continua y continuada de producción biopolítica cuya retroalimentación constante nutre, causa y reproduce cada uno de sus puntos. Una línea de medición poblacional, que la propia institución medía, con un dispositivo psi creado para tal fin, un cuestionario en donde se medían los “rasgos emprendedores” en l*s individuos de la población estudiantil de toda la universidad. Precisamente tuvieron que hacerlo en clase de psicología comunitaria...

Nada mejor que una evaluación que fomenta la competencia y el individualismo para un sistema neoliberal a ultranza que necesita fragmentar colectividades históricas y producir individuos “emprendedores” que se conviertan en exitosos empresarios. Se trataba de transformar a la población, convertir el dinero en necesidad final, no en medio; de mercantilizar la vida; de dibujar el cuerpo social con la empresa por modelo.

Nada mejor que una dictadura militar impuesta a golpe de golpe para promover sistemas educativos basados en la presión psicológica, la obediencia y la repetición acrítica de pautas de conducta y pensamiento impulsadas por una autoridad autosituada en lugares lejanos de una verticalísima pirámide de poder. Transformar a la población. Naturalizar esas peculiares y transitorias formas biopolíticas como civismo, idiosincrasia, y cultura nacional. Llegamos a la identidad, a lo que fuimos, somos y seremos. Apoyándose en prejuicios y estereotipos sobre la identidad, la vida humana en general y la nacional en particular, naturalizan una memoria y el futuro: “aquí es así”, “el chileno es muy vivo, se aprovecha”, “hay que mostrar fuerza o te comen”...

Pero a pesar del fuerte y uniformizador marco disciplinar, el sujeto colectivo estudiante no está completamente sometido, el proceso de disciplinamiento no está completado. Todavía hay rebeldía vital en cierta abundancia. Y eso lo distingue fundamentalmente respecto a otras subjetividades colectivas de la institución disciplinar. No es “inmadurez”. Es diferencia multitudinaria, vital creativa.

La resistencia surge, individual y colectivamente, de una manera u otra, pero cotidianamente. También están llenos de vida. Cualquier día a la entrada de la escuela, en los pasillos o en el comedor, encuentras risas, carreras, colores, noviazgos que nacen o que se rompen, animadas discusiones sobre todos los temas... Hay juventud, energía, deseo, ganas de descubrir, de experimentar, de cambiar, de explorar... Desde luego, mucho por aprender, pero ¿quién no? Si un explorador se lanza a descubrir territorios ignotos con mapas detallados, podremos deducir fácilmente que ni el explorador es explorador, ni los territorios son ignotos, ni descubre nada. Como todo explorador/a que se precie, debe llevar algún que otro recurso en la mochila y tratar de orientarse, pero debe tener claro que, necesariamente, en tanto que explorador que se interna en lo desconocido, estará perdido en algún momento y tendrá que equivocarse senderos... pero con suerte abrirá para todos nuevos caminos por donde circulará la vida. Así es la potencia vital creadora que sobrepasa las evaluaciones.

Orden y desorden (re)creándose mutuamente, en constante movimiento, entre el equilibrio y el desequilibrio. Teorías (a)críticas que se adoptan pero que se critican y se intentan llevar a los hechos en el mundo, a veces con mucha más idea y traza que reputados y sesudos académicos. Espíritu crítico, recorridos vitales hechos y por hacer. Intentan vivir como piensan, todavía no acabaron pensando como viven. Mucho por aprender y por enseñar. Dudas, miedos, incertidumbres, certezas, metidos en un su propio mundo, se cuestionan su lugar en el mundo y quieren crear nuevos mundos; con mayores o menores dificultades, se mueven, se buscan adentro y se buscan afuera, en otros lugares, en otras prácticas, están viv*s y contagian vida, su alegría refresca. Disciplinad*s en tantos aspectos, se indisciplinan indignados en muchos otros

más; de la humillación al respeto. Sujetos individualizados que se buscan en el otro y en lo colectivo y se organizan y desorganizan y se vuelven a organizar.

Son la subjetividad colectiva más numerosa en la institución disciplinar, donde se puede encontrar mayor variabilidad de sujet*s. Y sin embargo es mucho más difícil toparse con arrogantes petulancias o conversiones al narcisismo y mucho más fácil encontrar sencillez, calor, complicidad, ternura, solidaridad... así suele ser abajo. Le refrescan a uno con su alegría, contagian vida. Se supone que están exclusivamente para aprender. Pero aunque algunos no lo sepan, el proceso de aprendizaje es bidireccional, se da en la relación y todas las partes aprenden. Algo de ello tratamos en el siguiente punto.

6.3. De relaciones de poder entre subjetividades: profesores, estudiantes...

Hemos hablado hasta el momento de componentes que marcan el contexto relacional de producción del orden disciplinar; de componentes que contribuyen a la producción de subjetividades funcionales a ese orden; de componentes que dan lugar a formas de relación de poder que crean, producen, actualizan y reproducen el contexto relacional. Hemos querido mostrar que todos esos componentes están relacionados entre sí formando una maraña interrelacional compleja, y que su causalidad es mutua, circular, recursiva. Ahora vamos a intentar describir con más detalle algunas de las formas concretas que adoptaban las relaciones de poder en unas interrelaciones determinadas especialmente significativas, las interrelaciones que se producían entre profesores y estudiantes.

Iniciemos con una imagen. La de una conferencia a la que en principio deben acudir tod*s l*s estudiantes y profesores. Los profesores se sientan en la primera fila. Los estudiantes, detrás. El personal de servicios, afuera, con el café y las galletas. Tod*s junt*s, tod*s debidamente separad*s... Así solía ser cada vez que había un acto formal y común para tod*s, cuando menos en los que me tocó participar. L*s profesores en primera fila, detrás l*s alumn*s.

L*s estudiantes son imprescindibles para cualquier universidad. Sin estudiantes, la universidad no tendría sentido. Un profesor sin estudiantes no tiene sentido, no tiene a quien enseñar. Los profesores cobran su salario de la universidad. L*s estudiantes mantienen a la universidad con los cuantiosos aranceles que le pagan, son sus principales mecenas, sus mayores inversores. Y además, en tanto que universidad pública y ciudadanos de pleno derecho, también son sus propietarios. Un estudiante sin profesor puede formarse autodidácticamente, cuando menos en un trecho amplio de algunos de sus aprendizajes. Y no ya digamos desde que aparecieron las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y pusieron tanto conocimiento al alcance de cualquiera que tenga una conexión a internet...

Pese a todo ello, l*s estudiantes ocupan la posición más baja en la pirámide de poder relacional... Parece que lo que prevalece son otras lógicas de poder. Tal vez alguna forma de relación de poder basada en el poder-saber, en el orden disciplinar. Se supone que el profesorado sabe más, luego tiene más poder. En disposición vertical, el profesorado manda, el alumnado obedece. La EP-UBB,

máquina disciplinar laboral y social, sigue esa disposición vertical de poder, eso sí, aderezada en ocasiones con un suavizante discurso *social y comunitario*.

El orden institucional disciplinar necesita su orden vertical y jerárquico, y crea las posiciones de sujeto para cada uno de sus escalones. Y se caracterizará adecuadamente a cada uno de ellos no sólo para que resulte funcional al orden institucional, sino también para que lo reproduzca.

La diferencia, el otro, es utilizado en muchas ocasiones como una forma de definición relacional de la propia identidad. La definición de la propia identidad, sus componentes y sus derivaciones en función de otro diferente. A veces, para una construcción particularmente interesada, la diferencia es construida como antagonismo necesario, irreconciliable e ineludible. Ante eso, el otro diferente, puede reaccionar de igual manera ante el uno. Uno y otro se convierten en lugares definidos, asignados, incluso aceptados y defendidos...

El antagonismo excluyente como categoría epistemológica. No se quiere decir que el trato cotidiano deba ser tenso y desagradable, en absoluto. Puede ser incluso amable y cordial... pero no nos confundamos, se habrá de mantener en todo momento y circunstancia la asimetría de la verticalidad en la distribución relacional de poder. Esa asimetría será ideologizada como natural y necesaria y coadyuvará a fomentar la cooperación de tod*s los implicad*s en la perpetuación de la forma de relación de poder disciplinar instituida.

De arriba abajo, el esquema de dominación y sometimiento se repetirá. Arriba se impondrá como referente de abajo. Abajo tomará arriba como referente. La posición intermedia se comportará como sometida hacia arriba y reproducirá la exigencia de sometimiento hacia abajo. El capataz hacia los obreros en el régimen fabril; los obreros-hombres-padres-de-familia-que-traen-el pan hacia las mujeres y sus hijos en el régimen familiar patriarcal (Bauman, 1999: 36). Y así, el profesorado hacia el alumnado en el régimen institucional disciplinar de la EP-UBB. Es el funcionamiento del poder disciplinar, son los vasos capilares de sus redes de distribución que en tantas ocasiones nos ha explicado Foucault. La colonización de la juventud fue el primero de los puntos de apoyo con que históricamente las formas de poder disciplinar iniciaron la parasitación del conjunto de la sociedad (Foucault, 2005:76).

En esa posición ventajosa en la distribución de poder, y desde la mecánica de perpetuación del orden establecido, l*s profesores pueden fungir como referentes de l*s estudiantes: posición, prestigio, conocimiento, ejemplo de lo que se puede hacer y decir; y hasta ejemplo de lo que se debe, del disciplinamiento a seguir... Pero puede también que a medida que se vayan conociendo más, descubran sus contradicciones e ignorancias, y en definitiva, la referencia deje de ser referencia. Qué mejor cosa le puede suceder a un maestr* que ser superado por l*s alumn*s en conocimiento, en capacidad de análisis, en todo pues... señal de que algo debió hacer bien en sus labores... Sin embargo, eso no gusta tanto a según qué sujeto disciplinado, pues puede significar un cuestionamiento del saber, un cuestionamiento de las bases que otorgan la posición de poder.

El dominador necesita al dominado; sin dominado, no hay dominador que valga... L*s dominad*s estarán en una segunda categoría; pero han de estar

para que el dominador pueda seguir afirmando constantemente su superioridad. Así, se puede producir hasta una cierta ambivalencia de l*s dominadores hacia l*s dominad*s: l*s consideran en menos porque están en una segunda categoría; pero a la vez l*s valoran porque les aportan gran parte de los insumos que necesitan para la afirmación de su autoestima, de su propio ser. Molpeceres (1996) relata cómo Martín Baró proponía este esquema para tratar de explicar algunas dimensiones del machismo. Creemos que también se podría aplicar a algunas dimensiones de la relación profesorado-estudiantado en el caso que nos ocupa.

El orden disciplinar quiere mantenerse, y por eso, debe hacer respetar a rajatabla las posiciones, las sujeciones, los tiempos, los tránsitos, los mecanismos de implementación de su orden ... Tal vez por ello, era casi el único profesor que habitualmente almorzaba en el comedor del campus con estudiantes, o que compartiera tiempo, charlas, cantos o bailes, fuera de la universidad, como un compañero más. Cuestiones absolutamente normales y habituales en otras universidades e instituciones de aprendizaje, por cierto. No se permiten extraños al funcionamiento; las variaciones mínimas serán consideradas máximas, desde luego no muy bien vistas y por supuesto, racional e ideológicamente criticadas.

Pero el principal dispositivo para la implementación del poder disciplinar en la relación profesorado-alumnado es, sin duda, la evaluación. De una u otra forma, siempre está presente y marca la interacción. Es el dispositivo de control por excelencia (no académica). Es el dispositivo para el registro del proceso disciplinador, el instrumento panóptico de visibilidad continuada. Es el mecanismo disuasorio que imbuye la totalidad del trato, el mecanismo que distribuye sujeciones y subjetividades en la interrelación; es la coacción, la amenaza, o la recompensa que siempre puede llegar; es el dispositivo precursor del miedo como factor de control y sometimiento individual y social. Es el dispositivo último en el que confluyen otros mecanismos de disciplinamiento, el dispositivo que puede provocar un desastre en el orden vital personal y social. No superar una materia puede significar arrastrar un año más la carrera, más dinero, más problema familiar, más deuda, más tiempo para obtener los cartoncitos de los títulos, para optar a un empleo. Obtener una buena nota, todo lo contrario. Es el salario dinerario para l*s estudiant*s. La evaluación condensa la relación de poder, de saber-poder, y sitúa al profesor evaluador en la mayor ventaja relacional, pues la controla. El profesorado tiene la llave que abre o cierra las puertas, y espera que le traten bien por ello. Así habrá estudiantes que sólo por esa cuestión de la llaves tratarán a los porteros, en todo momento, conforme a esas sus expectativas, vaya a ser que se enfaden y pongan dificultades.

Tocar las reglas de evaluación, implícitas o explícitas, en mayor o menor medida, es mover los órdenes relacionales institucionales, disciplinares, las sujeciones, las subjetividades, las expectativas y formas interrelacionales, los mecanismos de control y sometimiento... es moverlo todo. Una pequeña variación puede cuestionar muchas otras. Dicho esto, tal vez se entienda mejor por qué pudieron causar tanto revuelo algunas pequeñas modificaciones comunitarias en la evaluación de las materias, y por qué a otras

modificaciones, realizadas desde la conveniencia del poder disciplinar, no se les quiere dar mayor trascendencia.

La evaluación es el dispositivo de gubernamentalidad por excelencia, y no nos referimos a la excelencia académica... Es un dispositivo que se puede usar táctica y estratégicamente, desde el certamen sorpresa para penalizar un grupo que un día no hace caso al profesor, hasta el diseño curricular de la carrera.

Por un lado, la evaluación determina tiempos cotidianos, ritmos, formas relacionales, significados de lo respetuoso, significados de la conducta... El control, la coacción, el castigo y la disuasión se convierten en el sustrato que puede significar y motivar en última instancia la conducta. Así, la coacción se convierte en motivación y no se concibe que haya otra forma posible de producir una conducta ¿cómo van a estar *motivad*s* l*s alumno*s a entregar la evaluación en un plazo si no hay una *penalización* en la nota si se entrega más allá del plazo? Es decir, no cabe la posibilidad de imaginar siquiera otra posibilidad de motivación que la coacción, que el ejercicio del poder disciplinar en forma punitiva. La presión punitiva, minúscula y continuada, es el reverso de la relación disciplinaria (Foucault, 2005:63).

Por otro lado, la evaluación implica también tiempos largos, los programas, la malla curricular, las exigencias de los itinerarios, los requisitos para acceder a unas prácticas...La disciplina es procedimiento de control constante, es un “ejercicio progresivo, graduado, el ejercicio que expondrá con detalle a lo largo de una escala temporal el crecimiento y el perfeccionamiento de la disciplina” (Foucault, 2005:58).

En el hipotético caso de que el equipo docente se hubiera equivocado en la confección de la malla curricular y estuviera obligado por el ordenamiento disciplinar a realizar cambios aunque no cumplieran anteriores y básicos acuerdos con l*s estudiantes, como lo es la malla curricular, las modificaciones serán minimizadas, implementadas unilateralmente, o como mucho informadas ritualmente para argumentarse como democrático y comunitario... Si la cosa se complica o se puede complicar, se implementa y punto, siempre se puede mandar a otra ventanilla. La elusión de responsabilidad es un mecanismo más. También se pueden crear nuevos requisitos, como una entrevista personal para poder acceder a unas prácticas clínicas. El dispositivo de evaluación se puede aplicar de muy plásticamente para la implementación del disciplinamiento. Pero sólo lo puede utilizar con consecuencias directas de arriba para abajo. Al rector o al director no lo pueden evaluar l*s estudiantes, cuando menos formalmente. La elección de los cargos directivos, una suerte de evaluación, está reservada al estamento del poder-saber, al cuerpo académico. La evaluación es dispositivo que otorga ventaja, y por eso se utiliza a discrección: se otorga, visibiliza o niega para adquirir o mantener la posición de ventaja relacional.

La evaluación formal no se va a dar por tanto entre profesorado, ni con la inmediatez de consecuencias que significa para el estudiantado. Pero sí se va a dar en el orden disciplinar, en el sentido de la jerarquía, y l*s profesores ras*s y domésticos, por más que se identifiquen con la institución disciplinar, tampoco saldrán muy bien parados. La institución evaluará a través de una ideal y peculiar categorización de méritos: publicación, congresos, etc. L*s evaluadores de alumn*s se someterán dócilmente a tal evaluación y como explicamos en otros apartados, llevarán en ofrenda su vida familiar, al fin y al

cabo, l*s han de contratar cada año....Todo y tod*s son evaluán, se vigilan, panoptismo disciplinar; tod*s son vigilad*s según su correspondiente lugar, isotopía disciplinar. A la institución, también la evaluará con otra cuadrícula igualmente ideal, la institución superior y/o la agencia privada de calificación en gestión de calidad o normativa ISO con la que haga sus negocios. Y así, sucesivamente, se completarán círculos de intereses y negocios: calificaciones mutuas, compra-ventas de prestigios ilusorios conformados como realidades que se anuncian como informaciones en promociones publicitarias con retóricas de objetividades, profesionalidades, y excelencias científicas y de gestión. La evaluación, divina mentira, mito institucionalizador:

...únicamente un mito podría fundar la adhesión de la sociedad a sus instituciones. Como ustedes saben, esta era una idea de Platón: “la divina mentira”. Pero la cuestión es simple; desde el momento en que se habló de divina mentira, la mentira es mentira y el adjetivo calificativo “divino” nada cambia. (Castoriadis, 1998: 89)

La evaluación es dispositivo de segmentación disciplinar. Divide a estudiantes y profesores. Y los hace más y más fácilmente gobernables. La evaluación proporciona adscripción a lugar de subjevidad, y el lugar determina las alianzas posibles. El miedo completa las tareas disciplinares de la segmentación. Siempre hay un miedo superior y por tanto un argumento vestido de prudencia ponderada y racional. Aunque los problemas afecten a dos segmentos, el de más arriba no se querrá igualar al de abajo... Una vez se me ocurrió sugerir una tal alianza entre profesores y estudiantes. Me advirtieron que la simple pronunciación de tales términos ocasionaría que todo el profesorado de la escuela fuera renovadamente tildado de subversivo por los estamentos superiores de la institución disciplinar... Y sí pudiera ser bien cierto, que en esos estamentos superiores hubiera un ambiente que añoraba al general, un ambiente fascista y que actuara de manera tremendamente autoritaria. Pero más allá de lo que hicieran o pudieran hacer efectivamente tales instancias superiores, estaba su efecto panóptico, su posibilidad de actuar y ser percibido como vigilancia virtual constante que autocensuraba a los sujetos disciplinad*s hasta hacerles perder casi la posibilidad de pensar más allá de los límites de lo posible instituido, por más legítimo, justo y necesario que pudiera ser saltarse límites y principios de conductos regulares que sólo se hacían vigentes para permitir el gobierno de la arbitrariedad disciplinar. El poder disciplinario busca un estado terminal, mira hacia el momento en que todo funcione por sí solo, cuando la disciplina se haya convertido en un hábito (Foucault, 2005:58). Un verdadero maestro en el arte de la guerra somete al oponente sin combatir (Sun Tzu, 2000:38).

Dividir la población a disciplinar, unir cada una de las divisiones, de manera tal que cada división se constituya internamente como irreconciliable ante los otros segmentos. La epistemología desde el poder se constituye como lógica que ordena incluso los espacios disponibles en el edificio. L*s estudiantes no tenían baño en el mismo edificio que estudiaban, el baño era para profesores y personal administrativo. La distribución de poder ordena los espacios arquitectónicamente, por eso, los jefes suelen tener despachos más grandes, es una primitiva proyección de poder. Y a la hora de imaginar otros posibles, por ejemplo cuando hay que hacer reformas arquitectónicas, esa imposibilidad

de imaginar desde la posición de poder, impide, de entrada, imaginar que l*s estudiantes puedan necesitar baños en el propio edificio. Alguien tuvo que decirlo en la reunión del equipo docente... ¿Quién define las necesidades? ¿Quién define lo problemático? Interrogantes básicos para una psicología comunitaria... y para una escuela de psicología que se dice con *sello social y comunitario*...

Las relaciones entre profesorado y alumnado, como tantas otras formas de relaciones al interior de la institución disciplinar van a discurrir también por entre lo formal y lo informal y por entre sus difusas fronteras. Los tránsitos por entre sus fronteras y la difusión de sus límites serán también objeto instrumental con que obtener ventajas relacionales para la implementación del orden disciplinar. Formalmente, habrá un cierto reconocimiento del sujeto colectivo (centros de estudiantes, federaciones, etc.). La interlocución se hará formalmente en determinados espacios, entre representantes del centro de alumn*s y la dirección. Pero también acudirán un*s profesores y no otros, no llegué a descubrir los criterios para la elección de un*s y no otr*s, manos derechas informales que entran a lo formal convenientemente. Lo formal y lo informal, como describimos en otros apartados, entra en juego confusamente.

De muchas maneras, el profesorado puede fungir como referente del alumnado. Es propio de cualquier proceso de aprendizaje en que se descubren nuevas visiones, y hasta puede surgir admiración. El aprendizaje, como cualquier proceso relacional, es complejo, y con eso queremos enfatizar en este momento dos de sus características, obvias por cotidianas: que se basa en el intercambio relacional y que se ponen en juego de una u otra forma todas las dimensiones de los seres en relación.

El orden disciplinar simplifica lo complejo. Establece una dirección única y exclusiva, de profesor a estudiante: el profesorado enseña, el estudiantado aprende. La conformación de subjetividades asociadas a esos lugares impide por decreto de formal idealismo que un/a estudiante enseñe algo a un/a profesor/a. L*s estudiantes son caracterizados como sujetos “en formación”, es decir, incompletos, inmaduros. Aunque sean seres humanos suficientemente adultos desde hace muchos años para muchas otras cosas: votar, trabajar, pagar aranceles elevados, y hasta dar la vida por la patria... En el orden institucional disciplinar de la universidad, el adulto estudiante, en tanto que estudiante, es convertido en infante o adolescente, en cualquier caso ser inmaduro. Por tanto, lo que diga, piense, haga o aporte habrá de ser cuestionado o como mucho considerado con toda la ponderación y prudencia de la disciplinar racionalidad académica. El orden se relegitima como necesario y natural cada vez que puede. La metáfora, la familia, nuclear y tradicional, por supuesto, padres-profesores que orientan y mandan e hijos adolescentes-estudiantes que deben finalmente “comprender” las sabias pautas educativas del adulto, si no en la actualidad, cuando “maduren”. Paternalismo condescendiente muy funcional al orden disciplinar. Así se jugarán con los afectos: proveerán, denegarán, castigarán, reforzarán... la cuestión es someter al orden disciplinar. Superar las fronteras de lo formal y entrar en el territorio de lo informal, significa que se puede entrar en el ámbito de los afectos. Es decir, los mecanismos de sometimiento de la sociedad disciplinar se complementan con los mecanismos de sometimiento propios de la sociedad de control. La complejidad es reconocida selectivamente.

El orden disciplinar clasifica, normaliza. Pero la cotidianeidad es tozuda en mostrar la complejidad de aquello que no es reconocido como complejo por el orden institucional disciplinar: las concepciones simplificadas del proceso de aprendizaje, o la simplificación estereotipada de las caracterizaciones del estudiantado. Hay estudiantes muy madur*s que pueden enseñar mucho. Y también los hay inmadur*s... ¿y qué? ¿no hay inmadurez en miembros de otros colectivos? ¿en el mundo?

El hecho de que esas trampas discursivas se den en una escuela de psicología, que debiera tener un conocimiento al respecto, las hace más escandalosas... La psicología social ha mostrado tantas veces los nefastos efectos de los estereotipos y los prejuicios... ¿no les recuerdan esas alusiones a la madurez a los argumentos que históricamente se ponían en la mesa para negar el voto a las mujeres, o a los obreros, o a los analfabetos para poder mantener un estado de opresión? Las herramientas teóricas y de conocimiento se aplican también selectivamente para el mantenimiento de la posición de poder. Se deben más al poder que al saber...

Como en toda colectividad, se puede encontrar muchas variabilidades y muchos colores, es lo bello de la vida, lo que crea la vida... El orden disciplinar universitario engrisece esos colores, los uniformiza. L*s cuestionará como sujeto social, "en formación". Al cuestionar su "madurez" cuestiona su totalidad como seres humanos. Lo hace selectivamente, porque están en el lugar de más abajo en la distribución de poder y para mantenerlos ahí. Quien pone las preguntas, pone las respuestas. ¿Quién define lo problemático? El orden disciplinar no se pregunta por el estado del desarrollo ontogenético del profesorado, ni en su dimensión personal, ni colectiva. No lo hace porque le resulta funcional, pero no dudaría en hacerlo caso de que algún sujeto, individual o colectivo, cuestionara algún aspecto del orden disciplinar. De lo que se trata no es de hablar de las cualidades de la realidad concreta, eso es exactamente lo que se trata de evitar. Se trata de quebrar las semillas, de impedir antes de que inicie, cualquier atisbo de intento de cambio del orden disciplinar. El poder disciplinar y su acción continua sobre las virtualidades del comportamiento.

Tod*s l*s implicad*s aprenden, unas cosas u otras. Diferentes disciplinas científicas ya han hablado mucho y durante mucho tiempo de la necesidad de reconocer el aprendizaje como bidireccional, relacional, mutuo. Recordar la pedagogía del oprimido de Freire, las aportaciones de Fals Borda, de la psicología comunitaria... No hace falta recordarlas ahora.

Concebir el aprendizaje como unidireccional, además de ser un tremendo error de conocimiento, tiene muchos efectos nocivos a muchos niveles. La identificación con autoridad disciplinar por la simple adscripción al lugar de poder, produce una miopía epistemológica, es decir, produce ignorancia, retraso en el avance de conocimiento, algo grave en la institución disciplinar del conocimiento.

Por otro lado, desde esa concepción unidirección se fijan unas subjetividades. El profesorado, seleccionado por presunto conocimiento en un área del conocimiento muy concreta, amplía por truco divino su ámbito de acción y conocimiento a todas las áreas de la vida, establece la realidad. Ya no se es

sólo profesor de una materia concreta, el truco divino le convierte en “educador” y fijador inapelable de realidad. La ciencia y la educación como mitos creadores de realidad... Educador que sabe todo para unos educandos que no saben ni pueden saber nada más, por su inmadurez....Así, el educador les ha de educar en la totalidad del vivir, en las formas correctas para la vida en común, en el conducto regular, en el civismo, en la farsa de democracia... y lo hace por su bien... La miopía epistemológica produce no solo ignorancia, sino también soberbia. El educador unidireccional que nunca leyó a Freire, o que ya lo olvidó, será capaz de opinar, dar consejos que nadie les pide y hasta regañar sobre ámbitos tan diversos como la forma de peinarse o la forma de organizarse colectivamente. Denunciará indignadamente la brizna de paja en el ojo ajeno, pero ni se enterará de la viga en el propio. En el paroxismo de su discurso el educador unidireccional será capaz de excluir de la identidad colectiva institucional al sujeto colectivo que le da más sentido: l*s estudiantes. Quien ostenta la posición de poder en la institución se define como sujeto genuino de la misma, se apropia por confusión de la institución misma. Se confunde la persona, con el lugar que ocupa en la institución, con la institución. En una suerte de absolutismo en la soberanía disciplinar que recuerda a aquella declaración de “El Estado soy yo” que dejó para la historia el rey Sol, el educador unidireccional puede llegar a declarar, ante el público conveniente, “yo soy la institución también” “yo amo a la institución”...

Las historias se hacen a base de presentes. También de pasados. Forman futuros. La linealidad del tiempo deja de ser lineal. Hubieron inicios relacionales ilusionados. Hubieron decepciones y faltas de respeto. Abajo también se cometen errores y se faltaron respetos, ciertamente, nadie es perfecto... Pero hay de errores a errores. Y abajo también tienen más facilidad para pedir disculpas, también se les exigen con más facilidad... Pero el respeto no pasa por el sometimiento a la asimétrica verticalidad de las relaciones. Ahí reside tal vez la primera y original falta de respeto. La jamás reconocida, la que marca la interrelación, la que determina distancias relacionales, determinación con todos los matices que indeterminan.

Las relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes están marcadas por la asimetría de la disciplinaria relación vertical de poder. Entre medio, y según numerosas variables de muchos tipos, se pueden dar muchas formas de relación. Puede haber también una agradable cordialidad... Pero cuando hay discursos teóricos y de conocimiento progresistas, críticos o de *sellos sociales y comunitarios*, se requiere una coherencia mínima entre el hacer y el decir. Y eso pasa, necesariamente, por la complejidad, en toda su complejidad, de las relaciones de poder que marcan lo cotidiano y se definen en lo cotidiano.

Esa coherencia, y la exigencia de esa coherencia, han de ser mayores para los lugares de más poder, para las personas situadas en lugares de más poder, de más responsabilidad en lo común. Es decir, más coherencia y más exigencia de tal coherencia a quienes ostentan lugares de mando, de ventaja en la distribución de poder. Porque ese mando y esas ventajas para hacer, no son mando de poder soberano, sino responsabilidad relacional, ante l*s otr*s, se ostentan para poder hacer lo que se les encarga desde lo común y para tod*s, no para afianzarse personal o disciplinariamente en la posición de ventaja. Coherencia mayor porque disponen de esa ventaja no por sí mismos, sino por

delegación de lo común; y por esa responsabilidad y delegación de lo común es que han de rendir más cuentas ante los demás comunes. Mientras no haya esa coherencia, mientras la autoridad no sea concebida como responsabilidad de la que se debe responder ante el común de todo*s en igualdad, de manera cotidiana, ágil, real y efectiva, difícilmente se podrán dar relaciones verdaderamente respetuosas. Y tod*s necesitamos de ese respeto actualizado en lo cotidiano de manera real y efectiva, no sólo quienes están arriba de la pirámide de poder.

PARTE III

La compartimentación del “sello comunitario” de la EP-UBB

“Y si bien en muchos documentos de organismos estatales puede leerse palabras tales como “formación de conciencia”, “organización”, “desarrollo” y “autonomía”, lo que se logró mayormente fueron formas mediatizadas de participación en planes en los cuales, muchas veces, a la agenda explícita se superpone otra oculta de carácter controlador, mucho más perentoria y poderosa”.
(Montero, 2004 :27)

7. La “Psicología Comunitaria” de la EP-UBB

7.1. La asignatura de psicología comunitaria: teoría y preprácticas.

Dado el defensorio *sello social y comunitario* de la EP-UBB, cabría esperar que el área comunitaria hubiera desarrollado y desarrollara una amplia y transversal influencia en el quehacer cotidiano de la vida de/en la escuela y en la perspectiva general de otras áreas. Sin embargo, hasta aquel entonces, no había sido así más allá de unas marcas discursivas soberanas en momentos particulares de declaraciones genéricas. La psicología comunitaria y sus planteamientos estaban bastante encapsulados en compartimentos estancos y estancados.

La asignatura de psicología comunitaria se cursaba únicamente en el tercer año de la carrera. En el primer semestre, Psicología Comunitaria I; y en el segundo semestre, Psicología Comunitaria II.

Ese mismo año, se realizaba una “pre-práctica comunitaria”, que había de avanzar paralelamente a las clases teóricas. La idea era que estas preprácticas habrían de servir para poner en práctica los conocimientos adquiridos en las clases teóricas.

Dada la juventud de la EP-UBB, cuando me incorporo como docente de psicología comunitaria, solamente había pasado por la asignatura el grupo de la primera generación de estudiantes. Un curso, dos semestres. Al parecer, el concurso para proveer un profesor de jornada completa aquel año no había resultado satisfactorio. Hubieron dos profesores, ya que en el primer semestre, no cuajó la perspectiva, era más bien una perspectiva sociológica y todo el mundo contaba la anécdota de encomendar a l*s futur*s psicólog*s comunitarios, como tarea principal, el recuento de los medidores de agua en una población. El desempeño de la segunda profesional despertó mejores evaluaciones, pero al parecer no pudo permanecer por no disponer de titulación requerida.

Esta situación había creado cierto malestar en el alumnado. Otro aspecto más en que no se veían satisfechas expectativas ante promesas. Ante este

malestar, se había hecho una cierta promoción del nuevo profesor que llegaba, español, pero que también había trabajado por años en varios países latinoamericanos, en diferentes ámbitos, y que precisamente recién venía de la organización del IX Congreso de Psicología Social de la Liberación en Chiapas, un tipo “seco” en comunitaria... Así, no sólo engordaban artificialmente las expectativas sobre el nuevo profesor, sino que magnificaban los resultados de los esfuerzos institucionales por cumplir sus compromisos con el estudiantado. Una suerte de maniobra discursiva para la gubernamentalidad que utilizaba la virtualidad de un profesor ausente a modo de funcional instrumento.

Los programas de la asignatura estaban elaborados muy sucintamente, pero cabía la posibilidad de adaptarlos según la libertad de cada profesor. Así, cada profesor lo había adaptado según su parecer. Y con la llegada del profesor que había de quedarse, pues hubo que rehacer algo el programa, pues se estaba a la espera de... Y así, tanto en la parte teórica como en la prepráctica. Como el profesor que había de quedarse llegó más tarde de lo previsto por los requerimientos de los diversos disciplinamientos que debía satisfacer antes de su incorporación, se perdieron sesiones de clase que la institución no quiso recuperar y se postergaron diversas cuestiones que luego debieron ser atendidas a mayor velocidad. Como posteriormente no se pudo quedar más que el primer semestre porque no le respetaron los términos de contratación prometidos y le vulneraron derechos laborales (recuérdese todo lo escrito en los apartados referentes al disciplinamiento laboral) es de suponer que siguió sin haber continuidad programática en los tiempos necesarios...

Las preprácticas también habían sido objetos de diferentes cambios y provisionalidades. Como ya se dijo, las exigencias disciplinadoras del nuevo profesor retrasaron el inicio de las sesiones de clase. Así, la parte teórica empezó paralela a la prepráctica, de tal manera que l*s alumn*s no tenían mayor idea de qué hacer en los centros asignados. El programa de preprácticas, con sus diversas documentaciones a presentar para la evaluación, etc., también hubo de ser rediseñado, pues exigía unos productos en unos tiempos que no tenían en cuenta puntos fundamentales de la materia y hasta resultaban incoherentes. Todo esto generó bastante ansiedad y confusión entre l*s estudiantes, y hubo que dedicar bastante tiempo en clases y fuera de clases para su contención.

Los centros habían sido captados para la realización de las preprácticas a través de la escuela de trabajo social, es decir, eran los centros en donde l*s estudiantes de trabajo social realizaban sus prácticas profesionales y a l*s que se añadían l*s nuev*s practicantes de psicología comunitaria. Se suponía una coordinación con la escuela de trabajo social, dado estaba planteado que l*s alumn*s realizasen su prepráctica en duplas.

Eran centros un tanto diversos, si bien la mayor frecuencia era la de centros educativos. Así, había centros para la atención de jóvenes con medidas judiciales, para la atención de adultos mayores, para la atención de mujeres en situación de exclusión social, etc. Organismos privados y públicos con dinámicas de funcionamiento muy diversas.

En la mayoría de los centros se tenía una visión del papel del profesional de la psicología muy restringida al estereotipo de la sesión psicoterapéutica. No se tenía claro qué hacía y en qué podía ser útil la psicología comunitaria. Por tanto, y pese a la experiencia del año anterior, no se sabía bien para qué estaban l*s estudiantes de psicología comunitaria. Se equiparaban sus tareas a las realizadas por l*s estudiantes de trabajo social, que además tenían una perspectiva de base muy diferente, más formalista, determinista y cuantitativa, y que no tenía en cuenta ni la diversidad de los aspectos psicosociales, ni las aproximaciones desde perspectivas de la psicología comunitaria.

En los centros adscritos a administraciones públicas (municipalidades) a l*s estudiantes se les tomaba por mano de obra gratuita y se les quería poner a realizar tareas que nada tenían que ver con su prepráctica, a tal punto que en un centro se dio prácticamente una rebelión del numeroso alumnado de la escuela de trabajo social. Los programas que trataban de implementar estos programas oficiales tan sólo tenían de comunitario el nombre, por supuesto de manera inmerecida, pues se trataba de todo lo contrario, de programas formales vacíos de contenido, implementados para la conformación de tejidos sociales acordes y funcionales a una gubernamentalidad vertical y asistencialista. Las dificultades fueron aprovechadas por l*s alumn*s como parte de un proceso de aprendizaje, de lo que “no es psicología comunitaria”, pero ciertamente, en algun*s casos, hubiera sido más conveniente que esas dificultades no se hubieran producido y se hubieran podido efectuar otros aprendizajes.

Para otros centros, el tener estudiantes en prácticas empezaba a ser una carga añadida para sus profesionales y para el conjunto del centro. Los centros no recibían ninguna compensación técnica o económica por la formación práctica que ofrecían a l*s estudiantes en preprácticas. Pasada la novedad voluntariosa de colaborar con la universidad, los centros constataban la realidad de que l*s estudiantes en prácticas son estudiantes y que no se les puede exigir lo que a profesionales ya formad*s y con experiencia, y menos si las expectativas no son ajustadas a unos procesos psicosociales cuya existencia y tiempos ni siquiera habían sido consideradas programáticamente. Constataban que aunque aportaban un trabajo gratuito al centro que podía aligerar o facilitar algunas tareas, también estaban ahí para recibir o contrastar su formación, y que eso exigía al centro también algún trabajo adicional. Un trabajo de formación por el que la universidad sí cobraba a l*s estudiantes, pero que no parecía considerar retribuable a los centros... Un trabajo por el que l*s estudiantes no sólo no recibían ningún dinero, sino que incluso pagaban por él (arancel, desplazamientos, etc.). Un negocio redondo para la universidad. El orden disciplinar resultaba, obviamente, inescapable e impregnaba todo el quehacer. A excepción de los espacios y grietas para la resistencia por la vida. En contraposición al orden disciplinar, la ilusión, la entrega, el compromiso con la gente y la profundidad del aprendizaje que alcanzaban, desde su espíritu crítico, por su propia iniciativa, y en muy poco tiempo, l*s estudiantes que estaban interesados en la materia de psicología comunitaria.

7.2. Un Centro Psicosocial y Comunitario...

7.2.1. Antecedentes y contexto del desarrollo del proyecto de centro.

En el 2006, inicia la carrera de psicología en la UBB. Había de ser una carrera de psicología diferente a las otras, por eso se creaba; había de ser una escuela con su *sello social y comunitario*. El proyecto inicial de carrera explica a la generación de alumnos que inaugura la licenciatura que habrá un centro psicosocial y comunitario. Un centro que apoyará a la comunidad y en donde l*s estudiantes realizarían prácticas profesionales psicosociales y comunitarias... Un centro que habría de ser como el buque-insignia del *sello social y comunitario* de la escuela de psicología de la UBB.

Pasado un tiempo de funcionamiento de la EP-UBB, se vuelve a pensar en el centro psicosocial y comunitario, y con asesores de vicerrectoría económica llegan a la conclusión de que para un tal centro hace falta mucho dinero y que sería necesario concursar a un llamado Fondo Nacional de Desarrollo Regional para conseguir fondos para la infraestructura. Los asesores económicos de la UBB tienen experiencia en anteriores postulaciones para esos fondos, saben cómo hacerlo y siguen las metodologías de un peculiar rubro, el de “educación”, y hacia allá dirigen el proyecto. A algunas profesionales se les encargan tareas al respecto de la elaboración del proyecto, pero sin control del mismo, y sin ser relevadas de otras tareas en una carga de trabajo ya de por sí excesivamente intensa y sobrecargada, lo que resulta en presiones mayores y diversas para poder cumplir plazos y exigencias.

Sin embargo, resulta que los asesores económicos no sabían tanto como decían, hacía hacía falta seguir otro rubro, el de “salud”.... Se consiguen escritos de apoyo para la postulación al proyecto, de la propia Gobernación; se necesita apoyo sectorialista, se pide apoyo al servicio de salud de la provincia, a los centros de salud familiar, a los centros de salud mental comunitaria... pero ahí se diluye la fuerza de los apoyos. El ministerio de salud dice que el proyecto “no se ajusta” a no ser que se haga centro de salud mental comunitaria, es decir, que esté adscrito al ministerio, no a la universidad. Y ahí, sin solución, se cerró la etapa inicial del centro psicosocial y comunitario.

En el cuarto año de carrera, un curso antes de que la primera generación de alumn*s tenga que hacer sus prácticas profesionales en el centro psicosocial comunitario para poder tener acabados sus estudios de psicología y egresar como licenciad*s, no se sabía nada más del susodicho centro. Parecía que empezaba a haber una cierta preocupación en la dirección de la escuela por tal circunstancia, por las numerosas consecuencias que podía traer el incumplimiento de la promesa del centro psicosocial y comunitario. Además, estaba la necesidad de llenar los papeles y formularios del plan operativo estratégico, productos estos que tenían cierta importancia para realizar la evaluación de la gestión de la carrera al respecto de los años pasados y por tanto, de las acciones a tomar para el futuro... Es decir, el tema del centro psicosocial y comunitario empezaba a resultar delicado. Y había que hacer algo. Y para hacer algo, hay que saber qué hacer, saber qué quiere decir y qué hace un “centro psicosocial y comunitario”.... Y con tal propósito, la dirección de

la EP-UBB me encargó, en tanto que el especialista en psicología comunitaria recién fichado para la escuela, que dinamizara un taller sobre la materia al que acudiríamos todo el equipo docente. Más adelante se tratará con más detalle el desarrollo de aquel taller. Para su preparación, tuve acceso al documento que recogía el proyecto de centro psicosocial comunitario elaborado desde la institución.

7.2.2. El documento del proyecto del centro.

El documento era el único texto que había elaborado la institución al respecto de ese centro psicosocial y comunitario que había de tener un peso tan principal en la labor EP-UBB.

Desde una perspectiva psicosocial, o de psicología comunitaria, o de psicología social de la liberación, la lectura del texto despertaba numerosos interrogantes al respecto de la idoneidad de calificar con los adjetivos de “psicosocial” o “comunitario” el proyecto elaborado. La aparición de interrogantes iniciaba desde el mismo título del documento: *“construcción de un centro...”*.

El proyecto de centro psicosocial comunitario se convierte en proyecto para construir un edificio en el recinto de la Universidad.

En la justificación del proyecto, se hablaba de *“oferta y demanda en salud mental”*. La *“población beneficiaria”* era elegida en función de dos criterios: era la población que estaba justo enfrente del terreno de la universidad destinado para la construcción del edificio y según las estadísticas económicas, eran pobres. Se realizaba una extrapolación estadística de cifras poblacionales mundiales y de incidencia de categorías diagnósticas de la versión correspondiente del Manual Diagnóstico Estadístico, (DSM), para suponer que en la población seleccionada habría un número suficientemente alto de problemas de salud mental. No había ningún conocimiento directo de la comunidad, sólo una relación profesional con un centro de atención infantil. El edificio estaba compuesto principalmente por despachos para la atención individualizada, con pocos espacios comunes o que permitieran su uso por un colectivo numeroso. Buena parte del presupuesto se contabilizaba en función de horas-terapeutas-sesiones terapéuticas a realizar.

La planeación y entendimiento de las actividades en ese edificio estaban descritas en el documento desde unas perspectivas clínicas y de salud mental tan ceñidas al modelo hegemónico del DSM que no encajarían ni en las visiones más restringidas de las perspectivas psicosociales y comunitarias.

Como objetivo general figuraba un *“desarrollo de recursos personales...”* sin mención alguna a organizaciones comunitarias, o a tejido social de la población... Había una serie de expresiones que apriorísticamente individualizaban la causa de los problemas o responsabilizaban de los mismos a características intrínsecas de las poblaciones. En mis notas para la reunión apunté frases como *“aspectos que condicionan el potencial de salud ... el género, la etnia...”*; *“círculo vicioso pobreza y salud mental, disfunciones psicosociales...pobreza produce problemas salud mental”*; *“población caracterizada por vulnerabilidad social”*; *“árbol de problemas: pocos recursos personales”*.

Estas expresiones son muy cuestionables desde numerosas perspectivas, y por supuesto muy discutibles desde algunos presupuestos principales de perspectivas psicosociales y comunitarias, como el de situar el foco en la situación, no en la condición de las personas más directamente afectadas (Martín Beristáin, 1999); o el de considerar la posibilidad de que los presuntos trastornos puedan ser reacciones normales frente a situaciones anormales (Martín Baró, 1990a: 27)

La definición de lo problemático no fue realizado con las propias poblaciones con las que se iba a trabajar. Fue realizado apriorísticamente desde una abstracción realizada a partir de extrapolaciones estadísticas basadas en un modelo teórico individualista y funcional al orden hegemónico. Supuso los problemas, los definió, y con esa definición, situó quién y qué se debía hacer para resolverlos. Situó una peculiar relación de poder-saber, tradicional, vertical, la del médico-paciente.

Una definición de lo problemático realizada desde arriba, sin contacto con gente. No una definición realizada desde las gentes, ni con las gentes. No contaron con ellas, ni con sus realidades, ni con sus potenciales. No les habían preguntado nada. Porque ni tan siquiera los conocían...

Cualquiera que haya tenido algún contacto mínimo con perspectivas psicosociales, psicología comunitaria, etc. sabe que esos son aspectos principales, definitorios de una tal perspectiva. Basta leer cualquier bibliografía básica al respecto (Montero, 2004; Martín Baró, 1986; Martín Beristáin, 1999).

Seguramente, en la concreción del documento, de la idea del centro psicosocial y comunitario, y de su negativo resultado, tuvieron un peso más importante otros factores que las consideraciones de la psicología comunitaria o la buena voluntad de algunas personas implicadas: las inercias y exigencias laborales del funcionamiento cotidiano, las exigencias temporales y formales de la burocracia institucional, la prevalencia de la perspectiva economicista del modelo de financiamiento elegido, la mala formulación inicial del proyecto, solicitudes que no llegaron donde debían, pugnas entre organismos... en definitiva, el orden institucional disciplinar y sus agendas propias. El proyecto quedó detenido y sin alternativa clara a la vista.

Llegados a tal punto , y ante las determinadas urgencias, se quiso replantear el tema...

7.3. Definiendo el carácter peculiar...

Y para el replanteamiento del tema “centro psicosocial y comunitario”, se convoca a una taller interno para el equipo docente, taller que se me encomienda dinamizar.

Una de las primeras tareas en el desarrollo de este taller fue retomar la trayectoria recorrida por el proyecto de “centro psicosocial y comunitario” hasta llegar a su punto actual. Sorpresivamente, pese a su importancia en el conjunto del proyecto de escuela, era el primer espacio colectivo en cuatro años para tratar del tema... Es decir, en la escuela de *sello social y comunitario*, un tema

principal y constitutivo no se había tratado ni social ni comunitariamente... No se había compartido información, circulaban versiones erróneas, etc.

Era este taller el primer espacio colectivo que se había dotado el equipo docente no ya solamente para hablar específicamente del “centro psicosocial y comunitario” sino para hablar en común de “lo comunitario”, a cualquier nivel. Ni siquiera se había dado ese espacio para hablar de ello teórica y disciplinarmente. Nadie sabía con claridad y experiencia qué se entendía por psicología comunitaria. Sin embargo, cada quien tenía su visión por supuesto. Había quien reconocía abierta y humildemente no conocer en absoluto del tema; había quien reconocía que sólo podía aportar algún estereotipo asociado a la materia en sus tiempos de estudiante, el de la materia que hacían unos “melenudos que no le caían bien”; había quien aprovechaba algún jugo de viejas lecturas para sacar los comodines lingüísticos de “las diferentes visiones de lo social y lo comunitario” e intentar aliviar amablemente los espejos de ignorancias no reconocidas...

Pero lo cierto es que ni de esas diferentes visiones se había hablado. No se había hablado en común de nociones básicas de “comunidad”, “perspectiva comunitaria”, “perspectiva psicosocial” o de cómo se entendía el trabajo a realizar a partir de alguna forma derivada de tales perspectivas ... Tampoco se había hecho antes un análisis del contexto, ni de la coyuntura de la escuela; por tanto ni definición de actores, escenarios, dinámicas, objetivos, ni situación en el contexto... Nunca habían considerado que hubieran de hacer algo así... Por tanto, no estaba claro, ni común, ni compartido, quién formaba “la comunidad de la escuela de psicología”. Cada quien tenía su propia versión, y como mucho, la daba por naturalmente compartida... No se sabía ni de dónde se venía, ni qué se quería, ni qué se esperaba, ni quién estaba o había de estar implicado en la comunidad de la EP-UBB... Así, no estaba nada claro el tan citado *sello social y comunitario de la EP-UBB* , simplemente porque no se habían puesto a pensarlo en común.... En la Escuela de Psicología de la UBB, no se había empezado a hablar de un identitario *sello social y comunitario* desde la psicología comunitaria, como cabría esperar de una escuela de psicología, sino que había sido por casualidad, como por inercia, que habían empezado a denominarlo así...Es decir, para ser muy claros, *no existía el tal sello social y comunitario porque no sabían ni qué querían decir con ello...*

A la hora de empezar a nombrar algunos de los temas sobre los que habría que discutir, surgieron numerosas dificultades, desde el lenguaje, a conceptos de fondo. Había quien hablaba de inspiraciones en la teología de la liberación y manifestaba una “*opción preferencial por los pobres*”, pero había también a quien no le gustaba hablar de “*los pobres*” y menos de que hubiera “*estudiantes pobres en la escuela*”, aunque en su mayoría provinieran de los quintiles con menores ingresos, pues “nadie se quedaba fuera por eso” y era un término que estigmatizaba, provocaba exceso de intervención... Así que se descartó lo de “*los pobres de Chillán*”.

Especialmente espinoso, además del tema de la caracterización de l*s alumn*s, el tema del poder y el ejercicio de la autoridad. Hubo quien abogó apasionadamente por formas verticales del tal ejercicio entre profesorado y

alumnado, que l*s alumn*s habían de dirigirse a l*s profesores como “*profesor*”; que esas formas eran necesarias, y las únicas “responsables”; que se habían de aceptar como tales en una dicotomía excluyente en términos de “lo tomas o lo dejas”, dado que, por “muy libertario que se sea”, se estaba en una institución universitaria. Tales posturas le podían parecer a algun*s participantes un tanto “autoritarias”; otros las suavizaban calificándolas de “autoritativas”. Y otro trataba de desnaturalizar la forma vertical de ejercicio de la autoridad y el poder como “la forma necesaria y responsable” de tal ejercicio, situando tal práctica como una forma más entre otras posibles de ejercicio de la autoridad y el poder; subrayando que otras formas son posibles y no por ello menos responsables y necesarias...

El taller fue calificado, formalmente, de útil e interesante y hasta se convocó para una segunda sesión semanas más tarde... Como puede ser usual en algunos ámbitos profesionales y académicos, cuando se pregunta por las bases relacionales y de poder, se puede hacer visible lo visible... y antes de que eso conduzca a mayores, se producen cambios y movimientos, por supuesto jamás reconocidos como relacionales con lo visibilizado, para que nada se mueva y cambie. En posteriores reuniones del equipo docente, y ya anunciado que no continuaría como profesor de la escuela, se habló, desde el profesorado de algunas materias, de los “peligros” de la crítica a un paradigma hegemónico en psicología, el del DSM y sus versiones, pues podía confundir a l*s estudiantes. La palabra “comunitario” cayó de los enunciados, el proyecto se quedó en “centro psicosocial”. El edificio que lo albergara sería alquilado, se situaría en el centro de la ciudad, ya no en la población original, sino en un lugar seguro, en el que se pudieran aparcar los autos de l*s profesionales que fueran a trabajar...

PARTE IV

De problemas institucionales

8. El conflicto institucional . Primer semestre de 2009.

8.1. Los nudos.

Se acumularon los malestares. Todo el peso del arancel, con sus dicom, becas-crédito, becas-dádiva... Dos millones doscientos mil pesos de colegiatura, la más cara de toda la universidad; a cambio de unos pésimos servicios mil veces prometidos durante mucho tiempo y todavía sin cumplir: no hay baños, se pasaba frío, dos aulas... L*s estudiantes se preguntaban seguramente a cuánto habría de ascender el arancel para que los alumn*s pudieran tener baños en el mismo edificio de la escuela; o para disponer de todas las aulas del edificio; o para que el frío o el ruiderío de los camiones no se colara por las ventanas dificultando las clases; o para que la institución cumplieran las promesas y los acuerdos de negociaciones anteriores... Estaba prevista una reunión próxima con el rector para hablar de tales temas que llevaban tanto tiempo esperando.

Y de repente, un detonador: el proceso de acreditación. Pares académicos que vienen a evaluar, y en su caso constatar y atestiguar la excelencia académica de la UBB... La acreditación que dará tanto prestigio, que atraerá fondos, que a todos interesa... Clasificación, certificación y vigilancia normalizadora del aparataje disciplinar más amplio.

Entonces, las dificultades organizacionales burocráticas que determinan el funcionamiento institucional se tornan por arte de magia especialmente ágiles para determinadas cuestiones. Llegan las visitas, llegan los jefes, hay que dar buena imagen, hay que tener buen aspecto, hay que embellecer las instalaciones y hacer un par de chapucillas que llevan tiempo esperando, lo justo para que se vean... Se pinta el edificio, se advierte que todo el mundo se peine y se requiere que se quite la porquería de en medio, que se barra para debajo de la alfombra...

Queda claro que cuando se quiere, se pueden hacer las cosas; es decir, que cuando no se hacen es porque, en última instancia, no se quieren hacer. Queda claro que l*s estudiantes llevan cuatro años esperando que se cumplan promesas porque no se quiere realmente cumplir; que el arancel es negocio, que no hay respeto, que el conducto regular más que regular es deficiente, que no es más que la excusa de postergación que se usa perversamente para administrar con argumentos falaces de racionalidad y diálogo el abuso de negar lo que que debiera estar desde el primer momento. Ante todo ello, surge la natural indignación y se considera que para que las autoridades se convenzan de que han de escuchar y actuar, tendrán que realizar otras acciones que faciliten la comunicación... “Psicología no olvida los acuerdos, ¿y prorectoría?”; “No queremos una universidad que se vista sólo para las visitas” eran pancartas visibles para tod*s, también para las ilustres visitas

disciplinarias, en el centro de extensión universitaria que, en pleno centro de la ciudad, mantuvieron ocupado l*s estudiantes durante unos pocos días.

El conflicto se muestra ante todos los ojos que lo quieran ver. Pero, ¿quién define lo problemático? Una cuestión básica desde un enfoque psicosocial comunitario...

8.2. El profesorado y equipo directivo...

El equipo docente y directivo se reúnen en varias ocasiones para evaluar la situación... No se entiende que habiendo tramitado hace unos pocos días la solicitud de una reunión entre estudiantes y rector para tratar de los temas pendientes, se salte el conducto regular y se lleve a cabo una acción radical y se ocupe un edificio universitario. Si además, precisamente esa misma tarde, el director se había comunicado con el presidente del centro de estudiantes para comunicarle que se fijaba fecha para la reunión con el rector... y se lo había dicho justo antes de que l*s estudiantes llegaran al edificio ocupado, y por supuesto que la reunión se había fijado con total independencia de las expresiones de malestar estudiantil habidas durante el día, no en absoluto, el rector no ha reaccionado por la presión, ha sido pura casualidad... L*s estudiantes no han cumplido el *pacto entre caballeros*...

Para estos estamentos, la situación que expresan l*s estudiantes no es para tanto... Es el funcionamiento normal de la institución que requiere de sus tiempos... Los problemas se arreglan, por el conducto regular... Y en ese momento, había que estar todos juntos por la acreditación.

El problema son un*s estudiantes que caracterizan como revoltos*s, inmadur*s, adolescentes, irresponsables, impacientes, incomprensibles, irracionales, irreflexiv*s, maleducad*s, que tienen que aprender a ser “autónomos” y saber que sus actos tienen consecuencias... Son los hij*s de la familia, a quienes hay que educar... Están coaccionando a las autoridades, han *secuestrado* las instalaciones, han puesto *una pistola en el pecho* a la institución, *hacen chantaje*, y así no se negocia... No quieren hablar con ell*s, así no más cuando ell*s les digan...propondrán otra fecha...

El equipo docente y directivo se sitúa en sus discursos como seres adultos racionales, ponderados, competentes...En la metáfora familiar, y convenientemente olvidado el pago del arancel, son los padres...Son educadores que deben educar a *sus* estudiantes, enseñarles, hacerlos ciudadanos. Deben de hacerlo, y sólo ellos pueden hacerlo desde su posición, porque tienen el saber, saben cuál es la realidad y cómo se debe operar en ella. Ellos son la institución. Aman la institución. Los alumnos están haciendo daño a la institución, no son la institución. Hay que mostrar unidad, lealtad al director, al decano, al rector...

El estamento docente y directivo está sorprendido y desconcertado por los métodos y reacciones de l*s estudiantes: “escapan a todo aspecto racional”, no hay quien los entienda. Son métodos inaceptables, que perjudican a tod*s, que dañan al prestigio de la universidad, l*s estudiantes no saben lo que hacen...

También se estudian críticamente las formas organizativas de l*s estudiantes. Los dirigentes han sido arrollados por el asambleísmo; las asambleas están dominadas por grupos radicales externos a la escuela, que manejan un lenguaje foráneo y ajeno.... Antidemocráticos, son una minoría que no representa al conjunto, los dirigentes deberían dirigir al conjunto.

Consideran que la institución hace los mejores esfuerzos y se van resolviendo los problemas... Como ejemplo de tal evidencia, el decano muestra que el tema de los vidrios que aíslen del frío y el ruido ya está solucionado. Muestra el papel que lo dice, ya conseguí hacer el trámite, ya están aprobados, el problema está solucionado; “¿de qué se quejan?” se pregunta, “¿cómo dicen que somos incompetentes?”, se indigna... Pero los vidrios, cuatro años después, seguían sin haber sido colocados. La realidad para el decano era la realidad de sus papeles. La realidad material, cotidiana, la de las aulas a apenas quince metros de la sala de reuniones en donde pronunciaba su indignado alegato, mostraba que los dichos vidrios seguían sin estar colocados... Para llegar a la sala de reunión, el decano había tenido que pasar por delante de esas aulas, recorriendo un pasillo recién pintado para las visitas acreditadoras. Una patética muestra de idealismo abstracto...

El equipo docente y directivo puede admitir la existencia de algún error. Cuestiones puntuales que en ningún caso pueden cuestionar los procedimientos organizativos, sus tiempos o la competencia profesional de las autoridades. No hay responsables. El equipo docente y directivo tampoco se pregunta por la calidad democrática de su organización. Nadie se pregunta por la representatividad de la máxima autoridad universitaria, el rector, elegido solamente por el cuerpo académico. En su elección, no tienen permitida la participación ni el personal administrativo ni por supuesto l*s estudiantes. En muchos lugares, mucha gente opina que eso es antidemocrático...

El rector está preocupado, ha convocado a una reunión de urgencia. El profesorado acude rápidamente, nadie cuestiona las formas de la convocatoria, la disciplina hace su efecto. El rector, con gesto de preocupación empática, inicia con la pregunta “¿qué nos está pasando con la escuela de trabajo social?” No, mire, que es psicología, le corrigen... Le explican la sorpresa, el desconcierto, la falta de racionalidad de l*s estudiantes... El rector escucha. Hay que fortalecer la autoestima de estos chiquillos que andan tirando piedras en el propio tejado, afectando su propio nido, deteriorando la imagen de la universidad, una imagen que les va a acompañar por siempre, diciendo esas cosas por internet... Ahí cambia el semblante, expresión de dureza, va a llamar al orden... Hay que cuidar “el prestigio de la universidad”... y presenta un discurso sobre “excelencias”, “acreditaciones”, “datos duros”, “consultora Deloitte”, “prestigio-imagen-atracción de fondos-presupuestos”... Con la imagen y el prestigio, no se juega... Bienes inmateriales que proporcionan la ventaja competitiva para la producción de valor de riqueza en el modo de producción de la sociedad de control y del conocimiento en los tiempos de hegemonía de la globalización neoliberal...

Y como con el prestigio no se juega, hay que “recuperar” a estos muchachos, no estigmatizarlos, “nos interesa que sean ciudadanos”; hablen con ellos, los

primeros quince minutos de cada clase, de lo cotidiano del país... ustedes son sus educadores...

Hay algún profesor que aprovecha para opinar que se ha tenido “demasiada mano suelta” con l*s estudiantes. Es una puya al actual director, el sujeto se quiere promocionar ante el rector, se le notan las ambiciones de ostentar la dirección de la escuela. La vicerrectora quiere los nombres de los cabecillas, de todos los implicados, de todos los que se manifiestan ahí abajo, señala con su oscilante dedo índice enrabiado... y se enfada porque el profesorado se niega a ello, no puede contener su enfado y regaña mientras se dan las despedidas... El talante reaccionario es más profundo en las partes más altas de la jerarquía... Tornarse reaccionario es una forma de medrar y ascender en la pirámide de poder, se entiende como muestra de disposición al compromiso, fidelidad, lealtad, etc.; es una forma de mostrar que, cuando haga falta, se estará dispuesto a ensuciarse las manos, a convertirse en cómplice, y a guardar silencio. Es un mecanismo habitual de deshumanización, disciplinamiento, sometimiento y control en instituciones totales disciplinares.

En definitiva, los integrantes del equipo docente y directivo definen el conflicto alineándose por completo con la parte en posición ventajosa de la relación de poder. No se consideran trabajadores de la institución, sino institución, aunque en la formalidad laboral no les cumplan con los acuerdos laborales. Hay una identificación total con la institución, es decir, con el estamento directivo de la institución que se autoasume como la totalidad de la institución. Esa identificación y alineamiento incondicional con los lugares de ventaja para el ejercicio del poder institucional produce unos sesgos epistemológicos que se muestran en una peculiar selección de hechos y discursos, caracterizada por una generosa condescendencia con el propio actuar y una hiperbolización persecutoria de los posibles errores e incoherencias en el actuar de quien es considerado ajeno. Este sesgo epistemológico, grave en profesionales del ámbito científico-académico, dificultaba en gran manera una aproximación productiva a la realidad en curso para la resolución del conflicto.

Sólo ell*s, en tanto que portadores del conocimiento y educadores, saben definir adecuadamente de la realidad y por tanto la fijan en ese mismo instante. Realizan una lectura del conflicto en que se atribuye la causalidad del mismo a características del actor estudiantado y se niega toda responsabilidad de la institución. La situación conflictiva es naturalizada o minimizada, la misma realidad es naturalizada... Se niega el conflicto. Realizan una inversión de los papeles de agraviados y agresores, situándose ell*s mism*s como agraviad*s. El problema es otro, *el otro*; un *otro* caracterizado como estudiantes revoltosos y radicales, externos incluso a la institución. Ell*s, por los atributos que les caracterizan identitariamente como sujet*s individuales y colectivos, son el problema: tienen la culpa, son quienes han de abandonar sus irracionales métodos y exigencias y convertirse en los ciudadanos que al parecer no son. Se apela a la paciencia, a la resignación y al sometimiento a un conducto regular que se asocia a la racionalidad...

El equipo docente y directivo, como sujeto colectivo, no está a la altura ni de sus cargos, ni de su declarado sello social y comunitario. A excepción de algunas pocas voces y silencios, todas sinérgicamente acalladas o

minimizadas, sus integrantes obvian el contexto, (relacional histórico, cotidiano, material) de carencias en el equipamiento, y promesas que la autoridad (ir)responsable incumple reiterada y cotidianamente por años, desde el inicio de la carrera. El disciplinamiento de las subjetividades académicas actúa con toda su intensidad y profundidad: la razón es la razón del orden disciplinar, la del sometimiento. Cunde una exageración defensiva de los sentimientos, una sensibilidad causada probablemente por los conflictos relacionales de años anteriores con un estudiantado en paro, que no fueron completa o adecuadamente elaborados y resueltos. Esa exageración conduce a un clima en que el sujeto colectivo profesorado se asume innecesariamente como amenazado por l*s estudiantes, confunden el conflicto con uno de los actores en conflicto y se alinean con el actor que tiene la ventaja en la distribución estratégica de poder.

Desde esa (ir)racionalidad realizan su definición de lo problemático. Reivindican su lugar en el orden disciplinar así como su papel reproductor del disciplinamiento en la producción de relaciones sociales y de subjetividades individuales y colectivas, en todas sus dimensiones... Padecen una incapacidad para el reconocimiento del otro, una incapacidad para el cambio. La forma de participación que posibilitan a l*s estudiantes para promover el control y poder sobre el propio ambiente, circunstancias y vida es el sometimiento acrítico; la única forma para solucionar los problemas que les aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social es, también, el sometimiento acrítico. Eso es completamente contrario a un sello social y comunitario.

8.3. L*s estudiantes a los profesores...

"No nos critiquen por ser críticos"... Así decía una de las pancartas que colgaron l*s estudiantes a la entrada de la EP-UBB al inicio del breve paro en el primer semestre.

Los textos y discursos suelen referirse a otros textos y discursos, se construyen en contextos conversacionales, en situaciones dialécticas con otros textos y discursos, con sus contextos sociales e institucionales de producción, etc... Ningún discurso existe independientemente de otros. Casi todas las corrientes discursivas están de acuerdo en la idea de que todo discurso está relacionado con otros, se conoce el tal fenómeno con el término de intertextualidad (Iñiguez, 2003:107). No es la intención en este momento motivar la conveniencia y ventajas del análisis del discurso en general, ni tampoco realizar un análisis concreto del discurso que tome como objeto el texto de aquella pancarta en cuestión. Es evidente que una pancarta es una peculiar situación comunicativa: alguien dice algo al respecto de algo; se lo dice a alguien; y se dice así como se dice porque quien dice no ha hallado otra manera mejor de decírselo a quien se dirige y ser escuchado... Esa pancarta constituía toda una condensación del estado de la relación de l*s estudiantes con el profesorado y la estructura de la institución que se decía con sello social y comunitario... Ahí estaban argumentos racionales, sentimientos, decepciones, y hasta espejos...

A través de algunos profesores, del estudio de diferentes materias y autores, l*s estudiantes habían tenido acceso a conocimientos y teorías que les habían

abierto algunos horizontes vitales, que incluso les podían haber cambiado algunas maneras de ver su realidad. Les habían facilitado nuevas perspectivas, nuevos anteojos, nuevas herramientas de lectura y análisis de la realidad. Y con esas herramientas, se habían dado a la tarea de aplicarlas a su realidad, es decir, a su vida cotidiana como estudiantes en una escuela de psicología con sello social y comunitario en una universidad pública estatal. Y al ver lo que habían visto, habían querido cambiar las cosas. Y entonces habían surgido los conflictos relacionales con el profesorado que se decía crítico, social, comunitario... El conflicto había sido duro el año anterior, las relaciones se habían resentido. L*s estudiantes hacían autocrítica de algunas de las acciones irrespetuosas que algun*s de ell*s habían realizado, y ya tiempo atrás habían pedido disculpas por ellas.

Había una gran decepción al respecto de un*s profesores que les habían enseñado una serie de teorías y les habían hablado de unos principios y valores, pero que les habían dejado abandonados a su suerte cuando se pusieron a intentar aplicarlas y se la jugaron...L*s profesores no querían que aplicasen todo eso en la realidad y empezaron a perder su valor como referentes, por no ser coherentes entre el hacer y el decir.

Así se continuó profundizando la distancia en un círculo siempre realimentador y recursivo. L*s estudiantes empezaron a fungir también como un espejo que reflejaba aquello que el sujeto colectivo profesorado no quería ver: su incoherencia, su acomodamiento vital, su alineamiento dócil con el establecimiento disciplinar frente a situaciones injustas, su farsa... Y cuando el espejo devuelve imágenes que no gustan, a veces quien lo paga es el propio espejo. Se crean versiones de los hechos que incluyen culpabilizaciones, señalamientos, aislamientos, construcciones peyorativas del otro, y hasta culpabilizaciones de las víctimas... Se individualiza el problema, se obvia el contexto situacional, de equilibrio de poder, de estructura social... Se proporcionan las versiones suaves de los discursos que se oían en la sala de profesores y que expusimos anteriormente. Todo ello realizado además desde la ventaja que otorga la posición de poder, poniendo en juego recursos diversos, desde los diálogos formales a las conversaciones informales. Un proceder completamente contrario a aquellos teóricos plantamientos progresistas, críticos, sociales y/o comunitarios...

Aún así, el estudiantado quería hablar al profesorado, explicarles, comunicarles su posición en el conflicto actual. No querían que el profesorado se sintiera mal, l*s estudiantese querían hacerles saber que no era con ell*s el conflicto, era con la jerarquía de la institución universitaria que no cumplía. Una cuestión que, muestra una altura no sólo ética sino de inteligencia táctica y estratégica en la resolución de conflictos. Así pidieron una reunión para poder explicar. Pero el profesorado estaba demasiado atrapado en sus irritaciones, sus disciplinamientos, sus papeles de educadores o sus metáforas familiares patriarcales. No iban a acudir corriendo a la primera convocatoria de l*s estudiantes... eso sólo se hace cuando convoca un superior disciplinar, había que marcar la jerarquía disciplinar, hacer notar el enfado...

La reunión se hizo unos días más tarde. El equipo docente y directivo quiso escenificar el discurso del paternalista educador unidireccional y no le salió bien, hubieron voces y argumentos que les recordaron que el proceso educativo es bidireccional, que las formas de ver la realidad pueden y deben ser diferentes, que la situación era una oportunidad de conocimiento y vida que se enmarcaban en cambios sociales generales, y que para el desarrollo de la actividad de profesionales de un ámbito de conocimiento, como era el de la psicología (también social), era recomendable una cierta apertura de miras general. Así más o menos se lo dijimos l*s representantes estudiantiles y yo mismo, en calidad de psicólogo social y profesor de psicología comunitaria y con argumentos de tales disciplinas. Me dijeron diversas gentes que las miradas que recibí de otros miembros del equipo docente por mis intervenciones no fueron de aprobación precisamente, que se me vio solo entre mis colegas... A l*s estudiantes parece que mis argumentaciones les gustaron más...

Para esos tiempos, ya había comunicado que dadas las condiciones contractuales laborales que incumplían las palabras dadas por la institución, y por una cuestión de dignidad, no iba a continuar como profesor en esa escuela de psicología, que acabaría el semestre para no perjudicar a l*s estudiantes, y me iría. Así se lo había comunicado anteriormente a l*s estudiantes y al equipo directivo y docente.

Las relaciones entre profesores y estudiantes están marcadas y atravesadas por un orden disciplinar, por la hegemonía de unas determinadas formas de relación de poder. Dentro de las fronteras que impone esa forma de relación de poder, se pueden dar algunas variaciones, la relación no tiene por qué ser siempre desagradable, tensa, o conflictiva, puede incluso darse en buenos términos y también así se da en algunos casos particulares. Esas relaciones de poder no son unos límites naturales ni inamovibles. Como todo aspecto relacional es producto del hacer humano y puede ser cambiado. A veces, hasta tiene que ser cambiado. Entonces, como todo enfrentamiento con un poder hegemónico, puede traer costos. Siempre los hay, haya o no ese cuestionamiento de la hegemonía. A unos les puede costar el empleo; a otros reprobar una materia o dificultades para toda la carrera... y a otros, la imagen del espejo, la dignidad. Lo que para unos pueden ser costos, para otros son beneficios. En última instancia es cuestión del lugar, de la opción política y ética que se asume. La Psicología Social de la Liberación y la psicología comunitaria nos sitúan en un determinado lugar, se trataba de intentar ser coherentes en el hacer cotidiano con sus planteamientos.

Así lo intentamos en las clases que compartimos: en las dos materias en que actué como profesor, psicología comunitaria I y psicología organizacional, intentamos abordar nuestros trabajos desde una perspectiva comunitaria y de psicología social de la liberación. Y también lo intentamos en la convivencia cotidiana y ante las situaciones y el contexto disciplinar en que nos hallábamos. No fue siempre fácil, tuvimos conflictos y dificultades, como es propio en el vivir, pero también compartimos muchas más alegrías, ilusiones, conocimientos, aprendizajes... vida, pues. Y de ahí, nos hicimos más nosotr*s y abrimos la potencia. Mostramos que se podían establecer otras formas de

relación de poder más igualitarias, justas, respetuosas y libres; que no es necesaria la coacción para aprender; que se podía (y debía) intentar la coherencia entre nuestros principios y nuestros haceres, y que así, intentando esa coherencia verdaderamente, se podía aprender más, más profundamente y mejor.

L*s estudiantes me despidieron de muchas maneras. Por su cuenta, de manera autónoma, me hicieron fiestas de despedidas, bailamos cueca, cocinamos sopaipillas, “discos” y tortilla de patatas española; nos hicimos fotos, me entregaron recuerdos que habían hecho con sus manos y su corazón; me escribieron cartas y me compusieron poemas, con uno empapelaron todo el pasillo de la escuela... Fueron despedidas muy emotivas, me dijeron y escribieron de las cosas más hermosas que un profesor de psicología comunitaria puede esperar que le digan l*s estudiantes. Me hablaron como compañero, nos dimos las gracias por enseñarnos a vivir y sentir con el corazón, por el sentido de luchar por un mundo mejor, por mostrarnos que los sueños pueden posibilidades ciertas... Y nos mostramos que todo ello, lo podíamos intentar también desde la psicología comunitaria, como parte de los pueblos que somos.

Las mediocridades y abusos naturalizados de la institución disciplinar no pudieron robarnos nuestro corazón. A mí, pese a todos los costos, el abrazo de l*s estudiantes me llenó de sentido la experiencia de haber sido profesor de psicología comunitaria, me llenó el corazón hasta arriba. Y allá, l*s estudiantes, siguieron luchando.

9. El estallido generalizado del conflicto. Segundo semestre 2009.

9.1. Breve contextualización...

En el segundo semestre del curso 2009, la deficiente situación de la EP-UBB y la irresponsabilidad de las autoridades universitarias lleva a una profundización del conflicto que se generaliza a toda la universidad. Se hace más evidente todavía que las problemáticas de fondo afectan a la totalidad de la institución disciplinar y se enmarcan, necesariamente, en un determinado contexto social, político y económico más amplio y complejo: el financiamiento de la educación superior, el papel del estado, la mercantilización de la educación vs. el derecho a la educación; en Chile, en los tiempos de la hegemonía global del neoliberalismo y sus crisis globales... .

El foco del conflicto se situará en los altos aranceles que el equipo de gobierno de la UBB pretende aumentar. Semanas antes, l*s estudiantes de la cercana Universidad de Concepción, tras una intensa y larga movilización, habían conseguido el congelamiento del arancel y la rebaja del 30% de las matrículas (Retamal, 2009).

La situación se extenderá desde finales de octubre a principios de diciembre. No se pretende en este espacio detallar exhaustivamente los muchos, intensos, polémicos y variados acontecimientos que se sucedieron en ese periodo. Tan solo se va a elaborar un breve relato, una contextualización mínima que nos ayude a realizar el análisis de algunas situaciones psicosociales que aportan elementos de interés para responder las preguntas y argumentos generales de

este escrito (sello comunitario, institución disciplinar, relaciones de poder, psicología liberación, psicología comunitaria...).

9.2. Inician los acontecimientos...

El 20 de octubre, l*s estudiantes de la EP-UBB se reúnen en asamblea, deciden un paro de actividades y toman el centro de extensión universitaria situado en pleno centro de la ciudad de Chillán. En un comunicado público, (EM-UBB, 2009a), exponen los motivos que les lleva a realizar esas acciones y sus reivindicaciones.

L*s estudiantes de psicología describen el contexto de una cotidianeidad universitaria marcada por el dinero y la competencia a partir de unas leyes que configuran una mercantilización de la educación. Señalan igualmente un contexto más amplio en donde el estado desconoce el rol público de la educación, se desresponsabiliza de su financiación y obliga a las universidades públicas y estatales a autofinanciarse a través del arancel a l*s estudiantes. Hacen notar, por otro lado, cómo en el contexto de crisis global, la subida del arancel se hace insostenible para las familias, de manera tal que les obliga al sobreendeudamiento o al abandono de los estudios.

Ante esa situación, l*s estudiantes de psicología consideran indispensable el congelamiento del arancel, no ya solamente para la carrera de psicología, sino para todas las carreras de la UBB. Creen que para conseguirlo se hace necesaria la organización y cohesión de l*s estudiantes de la UBB y por ello, hacen un llamado a la movilización activa de tod*s l*s estudiantes de todas las carreras de la Universidad del Bío-Bío. La carrera de Ingeniería de Alimentos les secunda. Apenas una semana más tarde, la mayoría de las carreras, secundan el paro. Se toma el edificio central de la universidad en Chillán. Poco después son todos los campus, de las dos ciudades en donde la UBB tiene sede (Chillán y Concepción), los que están bajo control estudiantil.

La autoridad estudiantil descarta el uso de la fuerza de la policía para reprimir la protesta, y declara tan sólo a través de su responsable de *“comunicación estratégica”* que *“por el momento están estudiando las peticiones formuladas por los alumnos en función de un análisis serio”* (Brizuela, 2009b) . Este (no) actuar institucional y las peculiares fórmulas lingüísticas utilizadas, daban ya una idea de cuál iba a ser la estrategia institucional: ganar tiempo, descalificar el movimiento estudiantil y conformar otra realidad.

Ganar tiempo: “por el momento”, estamos estudiando, ya se dirá cuando se tengan resultados, cuando obtengamos conocimiento de la realidad...; la conformación de otra realidad: “en función de un análisis serio”. Decir que se va a hacer un análisis serio evoca la idea de que hasta ese momento no se ha hecho un análisis tal, es decir, que las exigencias estudiantiles están equivocadas, y por tanto, su actuar también es equivocado. Un*s estudiantes que no analizan seriamente, no saben lo que hacen, luego quedan descalificad*s. Las autoridades, serias, estudiosas, sí saben... Otra vez los mecanismos del saber-poder disciplinar queriendo imponer su orden.

Obviamente aquellas respuestas de no-respuesta de la institución no podían satisfacer las demandas de l*s estudiantes. Est*s hubieron de continuar toda una serie de movilizaciones (Matamala, 2009) : edificios universitarios ocupados, manifestaciones en las calles... El rector no se quiere sentar a dialogar, cancela reuniones; la institución elude su responsabilidad, la deriva hacia el atemporal no-lugar del carácter estructural de la problemática del financiamiento de las universidades públicas (Rectoría UBB, 2009). Universitarios son detenidos por encadenarse a la gobernación (Alvarez, 2009) La negativa de las autoridades a dialogar obliga al movimiento estudiantil a mayores medidas de presión y aparecen barricadas (Brizuela, 2009c). Casi un centenar de estudiantes realiza una marcha a pie de 110 kms. desde Chillán a Concepción para propiciar el diálogo (La Discusion.cl., 2009g). Casi una semana después accede rectoría a realizar esos diálogos.

9.3. Adhesiones y estigmatizaciones.

En el contexto social, también se produjeron posicionamientos en torno al conflicto. Padres de l*s estudiantes acuden al centro de extensión tomado. Allí, tras escuchar los argumentos, deciden asumir un rol activo y conformar un centro de padres “para que las autoridades vean que nuestros hijos no están solos” (La Discusion.cl., 2009f). El Colegio de Profesores Provincial Ñuble (2009) expresa a los estudiantes de la UBB Chillán su “más sincera solidaridad con sus legítimas demandas que no representa sino un acto de justicia social que acusa un descontento cada vez más insostenible frente a la mercantilización de la educación”. Apoyos abiertos, públicos, con nombres y apellidos.

L*s estudiantes movilizados agradecen en un comunicado público la solidaridad recibida de la comunidad chillaneja: “Más que los alimentos donados o el dinero que nos entregan en las calles de nuestra ciudad, son las palabras de aliento, motivación y cariño entregadas por nuestros conciudadanos las que nos instan a seguir luchando por el congelamiento de los aranceles” (EM-UBB. 2009c).

En contraste, empiezan a circular a través de medios de comunicación públicos caracterizaciones estigmatizantes de l*s estudiantes, sus dirigentes y su movilización. En estas un extenso reportaje dominical, (Charlin, 2009), bajo el subtítulo de “*Anarcos, comunistas, mapuches...*” se aporta una confusa caracterización que podría corresponder fácilmente con técnicas de propaganda.

En ese artículo y bajo ese subtítulo, encontramos contenidos atribuidos a fuentes no suficientemente identificadas tales como “una estudiante de la UBB” o “una fuente policial” junto a otros atribuidos a fuentes institucionales universitarias claramente identificadas con nombres, apellidos y cargos. A través de esas fuentes, se estigmatiza y caracteriza confusamente al movimiento estudiantil: “*grupos externos*”, de “*violencia exacerbada*”, “*radicalizados*”, “*anárquicos*”, “*marxistas*”, “*comunistas*”, que recigen el apoyo de “*grupos que solidarizan con la problemática mapuche y cercanos a las Juventudes Comunistas*” .

La propaganda blanca es originaria de una fuente abierta e identificada, y su contenido es preciso. La propaganda gris es aquella propaganda que se

presenta como neutral, pero que transmite información falsa proveniente de un adversario (Curros; Leite, 2004).

La propaganda blanca es definida también como una “forma de comunicación diseminada cuyo patrocinador o autor se identifica abiertamente. Es distribuida en forma abierta, identifica su verdadera fuente y es reconocida por ello como “oficial”.”(Ejército Nacional de Colombia, s.f.: 296). Al ser identificada como “oficial”, se le imprime un sello de autoridad y veracidad, que facilita la consecución de los objetivos propuestos. (Ejército Nacional de Colombia, s.f.:177-180).

La propaganda gris se define también como “acciones que no identifican fuente específica u origen y se deja la imaginación de la audiencia” (Ejército Nacional de Colombia, s.f.: 296). Entre esas técnicas: uso de términos concisos, que buscan la simplificación; uso de términos comunes y coloquiales; empleo de ideas de aceptación universal como recurso de convicción; proporcionar informaciones no rigurosas basadas en declaraciones de personajes no suficientemente identificados; referencias a añoranzas de tiempos de tranquilidad... (Ejército Nacional de Colombia, s.f.:177-180).

La utilización de las diferentes técnicas no excluye la posibilidad de que sean utilizadas en formas conjugadas para aprovechar al máximo sus ventajas y optimizar sus resultados. Su uso responde siempre responde a un planificación.

Sin embargo, un análisis contrapropagandístico, es decir, realizado por un analista neutral o diferente respecto al emisor de un determinado producto propagandístico, puede desvelar una caracterización identitaria del emisor. En cierta manera, un producto que busca desacreditar a un oponente contendrá aquellos atributos que el emisor considera negativos e incluso como los más negativos dentro del repertorio de los atributos negativos posibles. Y esa asociación de un atributo determinado como atributo negativo, o como el más negativo posible, puede decir de los atributos identitarios de su productor-emisor. Es decir, si un emisor, para descalificar a su interlocutor lo califica de “amigo de mapuches”, el emisor se está desvelando como racista. Si intenta descalificar con atributos como “anarquista” o “comunista”, seguramente se esté desvelando como fascista. La necesidad de uso de estas técnicas puede revelar también la debilidad tanto de los argumentos como del apoyo social de quien utiliza estas técnicas. El uso de estas técnicas por autoridades devela su gubernamentalidad como antidemocrática y totalitaria.

La utilización de etiquetas como las descritas opera como “marca que intenta que se acepte socialmente como necesaria, o cuando menos justificada, la represión de estas personas o grupos. Siempre son utilizados términos a los que se les da un sentido despectivo... a los que se acompaña con campañas de propaganda” (Riera, Beristáin; 1992: 27). Son también formas de culpabilizar a las propias personas afectadas y de facilitar el mensaje disuasor: al que no se mueva no le pasa nada. La virtualidad del poder disciplinar.

Son mecanismos represores, mismos que utilizaron las dictaduras militares en el propio país. En términos psicosociales, buscaban romper el tejido colectivo y solidario, controlar al enemigo interno, intimidar a la población, implantar la impunidad, transformar a la población (Riera, Beristáin; 1992)

9.4. Terminan la movilización...

En la última semana de noviembre, la tensión llega al máximo: rectoría no acepta la congelación del arancel, tan sólo una leve disminución del incremento. Se producen enfrentamientos entre policía y estudiantes (Olave, 2009). La policía lanza gases lacrimógenos al interior de los campus tomados, l*s estudiantes responden con los medios a su alcance.

No obstante, al día siguiente empieza un tanto confuso levantamiento de la movilización estudiantil. En votación de Chillán, l*s estudiantes aceptan las condiciones propuestas por rectoría: dos cuotas para el pago del arancel, incremento del 2,5% para los antiguos alumnos y del 4,5% para los nuevos; establecimiento de una mesa tripartita entre alumnos, rectoría y docentes, para pedir al Estado un mayor financiamiento para la educación superior. No es una decisión con un sólido acuerdo, algunas carreras están por mantener la movilización, entre ellas psicología (Brizuela, 2009). La universidad oficializa el acuerdo (La Discusion.cl., 2009k). Entre un viernes y un lunes se depondrá la toma de las instalaciones. L*s académic*s , con el apoyo de diversas decanaturas y asociaciones de funcionarios, envían una carta a l*s estudiantes para comunicarles:

“nuestra férrea voluntad hacer cumplir el compromiso contraído por tus dirigentes estudiantiles, que en votación democrática responsablemente votaron por aprobar el acuerdo.

Estimada/o alumno/a: este lunes nosotros abriremos la Universidad, de manera pacífica, dialogada, porque para ti es importante y fundamental retomar tus estudios, porque entendemos que seguir con la universidad paralizada y tomada no te conviene, sino que te perjudica directamente. Y también la abriremos porque para nosotros, tanto a los profesores como a los funcionarios, nos importa mucho recuperar nuestros puestos de trabajo, porque la universidad es un centro creador de cultura, ciencia y conocimiento, es nuestro deber recuperarla”.

(Asociación de Académicos UBB Chillán, 2009, 26 noviembre)

El lunes 30 de noviembre en la mañana, l*s estudiantes de psicología se convocan en el Centro de Extensión Universitaria para limpiar las instalaciones antes de entregarlas. En la sede de Concepción, l*s estudiantes no han votado por el levantamiento de la movilización. L*s académicos entran por la mañana en las instalaciones todavía tomadas por el movimiento estudiantil y se dan episodios aislados de violencia de los funcionarios hacia alumn*s que vigilan la entrada (EM-UBB, 2009d). En la tarde, es el propio rector quien acude a una reunión. Al salir de esa reunión, l*s estudiantes esperan afuera molest*s. La provocación resulta, el rector es increpado, los académicos presentes actúan como guardias de seguridad de su autoridad. Una piedra golpea el coche del rector (Oyarce, 2009). A partir del día siguiente, numerosas voces institucionales disciplinarias se apresuran a realizar condenas de la violencia: (La Nación, 2009). Un “multitudinario despliegue policial” (Crónica, 2009) desaloja al movimiento estudiantil. Hay 20 detenidos, que son puestos en libertad al día siguiente. El operativo se realiza ante solicitud de las autoridades

universitarias (El Sur, 2009). Las instituciones disciplinares no condenan esta violencia. Los ejes originales del conflicto parecen desaparecer del debate.

Recomienzan las clases, se establece una nueva calendarización para acabar el semestre. Se acumula la presentación de trabajos, certámenes, exámenes...para no perder el semestre...A algun*s estudiantes les queda la sensación de que tal acumulación tenga que ver también con cierto revanchismo del personal académico-institucional. A continuación, se analizará el papel jugado por el cuerpo académico institucional.

9.5. L*s docentes y las relaciones sociales deshumanizadas.

En los días iniciales de la movilización, diversas asociaciones gremiales del sector público chileno, entre ellas la Federación *de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile*, (FAUECH), están en negociaciones con el Ministerio de Hacienda y Trabajo.

El cuerpo académico de la UBB se siente preocupado por la movilización estudiantil: la exigencia de congelamiento de arancel por parte de los estudiantes remite a la problemática del financiamiento de las universidades estatales, y por tanto, al financiamiento del salario del cuerpo docente.

En ese contexto más amplio, a principios de noviembre, desde la asociación gremial en Chillán se convoca a una reunión de académicos para tratar precisamente de estos temas. Esa reunión se celebra en el Centro de Extensión Universitaria que está tomado por l*s estudiantes. El movimiento estudiantil proporciona todas las facilidades para que se lleve a cabo. Habría quien en clave política, hubiera leído este hecho como un posible acercamiento entre movimiento estudiantil y cuerpo académico...

Las negociaciones del sector público con el ministerio no avanzaron en un primer momento con fluidez. Los trabajadores públicos pedían un reajuste del 8% que el ministerio no aceptó. En el caso del sector académico, se quiere además que ese reajuste lo asuma el estado. Se llega a convocar una movilización nacional, un paro de actividades para el sector público a mediados de noviembre. Pero finalmente, se llega a un acuerdo, el reajuste será del 4,5%...pero el estado no realizará aportes a universidades estatales ni municipalidades para financiar ese reajuste. El presidente de la FAUCH se queja de que el gobierno les deje "*año a año a merced de la buena voluntad o gestión de nuestras autoridades*" (ChileVisión Noticias, 2009, 11 noviembre). Es decir, si los académicos quieren su reajuste, dependen de lo que las universidades les otorguen, de las provisiones de fondos que las propias universidades consigan ... Es decir, del arancel de l*s estudiantes.

Tras ese acuerdo del sector público nacional, rectoría comunica a la comunidad universitaria (Gaete, 2009, 12 noviembre) que se realizaron diferentes reuniones entre el equipo de gobierno de la universidad y diversos actores de la comunidad universitaria, entre ellos las asociaciones de académicos, en las que se presentaron informes financieros y escenarios posibles. En ese mismo comunicado, se explica que la federación de académicos expresa que las movilizaciones han acabado y que se reitera la necesidad de abrir las puertas

de la institución... Habría quien podría leer en esas reuniones un reacomodo de relaciones de poder institucional y que en ese reacomodo, el cuerpo académico estimó más oportuno alinearse en el conflicto junto a rectoría para garantizar su reajuste salarial aún a costa de los aranceles estudiantiles.

Todavía l*s académic*s hicieron el gesto de pedir que el reajuste no se pagase con alza de aranceles (El Sur, 2009b). Pero apenas unos días después, el presidente de la Asociación de Académicos de la UBB declaraba “que los estudiantes se paralicen porque el arancel subirá en 90 mil pesos anuales en cada carrera, pensamos que es un exceso. Nosotros estamos cansados de la paralización” (LaDiscusión.cl, 2009j). Quien está “a merced de la buena voluntad” de sus autoridades, se ha de portar bien con *su merced*...

Es obvio que este contexto proporciona explicaciones de la conducta del funcionariado académico. Pero con todo ese contexto, había otra serie de conductas en el repertorio de las posibles: l*s académicos podrían haber hecho frente común con el movimiento estudiantil; o haber mantenido una movilización independiente; o dado su alto nivel salarial en el contexto de los trabajadores chilenos, haber renunciado a su reajuste salarial para que no subieran aranceles a l*s estudiantes, provenientes en su mayoría de familias con menores recursos económicos... Sin embargo, tomaron la decisión de asegurarse su reajuste con fondos de las familias de esos estudiantes con menos ingreso, aliarse con la autoridad, e incluso algun*s de ell*s realizaron conductas que podrían ser consideradas como extremadamente reaccionarias y provocadoras de enfrentamiento. Puede ser interesante aportar más elementos para el entendimiento de su proceder.

Martín Baró (1986) afirmaba que los psicólogos han tratado de insertarse en los procesos sociales desde las instancias de control, y que la pretensión de asepsia científica había sido, en la práctica, un aceptar la perspectiva de quien tiene el poder y un actuar desde quien domina. Proponía entonces plantearse seriamente cómo se verían los procesos psicosociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador, cambiar las preguntas. Es lo que se intentará a continuación.

Después de los incidentes en la finalización del conflicto, circulaban numerosos mensajes públicos dirigidos a la comunidad universitaria. Entre el cuerpo académico, había quienes, preocupados por la violencia de “nuestros estudiantes”, se preguntaban por qué estos se manifestaban de formas tan “poco cívicas”, tan alejadas de la formación que se les quería dar. Se consideraba que la “falta de respeto absoluta por las autoridades universitarias” socavaba gravemente el futuro institucional y que había que revertir tal estado de cosas educando mejor a “nuestros” estudiantes, haciéndolos responsables “cívicamente”, como “ciudadanos” respetuosos y comprometidos con las instancias de diálogo, etc...

Desde la perspectiva que propone Martín Baró, se podrían proponer otras preguntas. Por ejemplo, a partir de la actuación de los funcionarios académicos que fuerzan su entrada en el recinto universitario en los últimos días de la toma estudiantil en la sede de la UBB en Concepción, cabría preguntarse ¿por qué

llegaron a un enfrentamiento tan directo y radical con el estudiantado si las peticiones de los estudiantes no se dirigían a ell*s? ¿por qué hubo académicos capaces de tomar decisiones tan reaccionarias que les llevaron a realizar conductas propias de un grupo de choque pagado para romper una huelga?

La Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos de la UBB emitió un documento (Plaza, 2009) que dirigió “a la comunidad académica” y que se difundió amplia y públicamente. En este documento, que se sitúa tras el incidente del lanzamiento de una piedra contra el coche del rector, la decana facilita su visión del conflicto con argumentos por los que ella misma solicita a los destinatarios, textualmente, que “*perdonen la simpleza*”. Se reproducen a continuación algunos de sus párrafos dado que proporcionan interesantes elementos explicativos. Las cursivas son propias:

“Claramente se advierte que congelar matrículas y aranceles a los alumnos no es posible, si es que los sueldos de funcionarios académicos y no académicos, que constituyen la principal fuente de egreso, no se congelan simultáneamente.

(...)

Luego, la condición de empleados que viven de un sueldo de todo el personal académico y no académico no permite renunciar al reajuste de rentas oficial que legítimamente merecen, porque sus costes también se verán reajustados al igual que los gastos de todos los chilenos.

(...)

En tales circunstancias, *es perverso usar la pobreza material*, la falta de recursos financieros, como una *excusa para engañar a personas inocentes y justificar comportamientos violentistas* y anárquicos inadmisibles entre personas civilizadas e *imperdonables* en una Universidad, y que claramente, son *grupúsculos del universo*, que no tienen objetivos académicos, *ni están “defendiendo derechos”*, que les hayan sido conculcados.

Personalmente comparto la idea de una Universidad con misión clara y cuyo quehacer se sustenta en principios que son conocidos y asumidos por todos sus integrantes, tales como, la libertad de pensamiento, de expresión, de credo y de cátedra. *El respeto, por las personas*, su dignidad, sus conocimientos, sus obras, *su jerarquía* y el pluralismo *como forma básica de convivencia*.

(...)

Quienes ingenuamente, han creído que *la movilización estudiantil* y especialmente la violencia han sido propiciadas por “pingüinos”, creo que se equivocan de ave, me parece que *se trata de una bandada agresiva y extraña especie, que es preciso combatir enérgicamente* en resguardo de nuestra Institución, su misión y sus integrantes reales. El diálogo es posible solo entre personas civilizadas y si estamos siendo asaltada nuestra defensa, no está en nosotros si no que en la fuerza pública, y ya es más que suficiente tiempo, para seguir aceptando el caos y la destrucción institucional”.

En este comunicado nos permite observar e ilustrar diversos aspectos que trataremos muy brevemente a continuación: 1) la perspectiva desde la que se conoce y sus limitaciones epistemológicas para la lectura de la realidad; 2) la caracterización de actores y del *nosotros*; 3) la caracterización de las relaciones de poder; 4) la (des)legitimación de actores y conductas pasadas y futuras. Estos aspectos muestran elementos de caracterización de una peculiar forma de subjetividad académica en la UBB...

1) Podemos ver nuevamente la simplificación epistemológica como causa y/o efecto de un posicionamiento en el contexto que no es reconocido en tanto que tal, en tanto que situación, en tanto que parcialidad. Esta parcialidad (de empleada con una determinada visión) es asumida como *la* perspectiva natural, única, de aplicación universal, y productora de hecho de una aprehensión total del universo. Las percepciones desde esa parcialidad no reconocida son entonces arbitrariamente naturalizadas como representaciones fieles de una realidad factual única, objetiva, como representación de la verdad, de la única verdad existente. Y eso pese a que es una decana quien habla, una representante del saber científico, y de la que en tanto que tal, se espera y deduce el uso, también en su pronunciamiento, de la tradicional lógica científica.

El posicionamiento y sus efectos se observan fácilmente en los dos primeros párrafos seleccionados en que se establece el propio orden, percibido como único orden de la realidad: un orden determinado, simple, simplificador, unidireccional. Es el posicionamiento del empleado que quiere a costa de quien sea, su reajuste salarial... "*Claramente*" congelar no es posible si no se congelan salarios (simplificación determinista de la realidad, unidireccionalidad causal...); los empleados (situación que se privilegia arbitrariamente por ser la propia posición) no pueden/deben quedarse sin reajuste: las necesidades y problemas del estudiantado y sus familias son obviadas, inexistentes (simplificación); "*luego*", (consecuencia lógica inescapable, naturalizada) los estudiantes han de pagar el reajuste de los empleados. Como nos explica Morin (2007:21), los modos simplificadores del conocimiento mutilan las realidades de las que quieren dar cuenta y producen más ceguera que elucidación.

2) La caracterización de actores, de *los otros* y del *nosotros*.

En el grupo de los *otros* encontramos, a su vez, dos grupos.

Los primeros son perversos, engañan, se comportan violenta y anárquicamente de tal manera que son incivilizados, imperdonables... jamás serán por tanto, parte del *nosotros*. Nunca lo fueron de hecho, porque son *grupúsculos del universo* que no tienen objetivos académicos; no defienden derechos, ni les han sido conculcados derechos. Se dedican a la destrucción institucional, a instalar el caos. Son *la movilización estudiantil*, un ave de una agresiva y extraña especie que va en bandada y a la que hay que combatir enérgicamente...

Un ave... no son siquiera humanos.

Los segundos, inocentes, ingenuos, por dejarse engañar, por “equivocarse de ave”.

El Nosotros: son los integrantes *reales* de la institución, de *nuestra* institución, la universidad, con una misión clara, principios conocidos y asumidos, repetuosos de personas, conocimientos, obras... Civilizados, dialogantes, asaltados; pacientes, demasiado incluso, ante el caos y la destrucción institucional. Entre ell*s se cuenta la autora del texto, por supuesto...

3) La caracterización de las relaciones de poder: “El respeto, por las personas, su dignidad, sus conocimientos, sus obras, su jerarquía y el pluralismo como forma básica de convivencia”.

Nótese que la jerarquía se presenta como un atributo propio de las personas, como lo sería un título nobiliario, y no como un cargo de responsabilidad del que rendir cuentas o un lugar del sistema de relaciones sociales. Es una suerte de individualización del poder en las cúpulas de la pirámide, a la forma de la individuación del poder en el cuerpo del soberano (Foucault, 2005:56). Y nótese también que el mantenimiento de esa jerarquización individualizada es considerada condición básica para la convivencia. Es decir, el mantenimiento del orden soberano-disciplinar como necesidad y condición de existencia, la distribución de poder, la distribución de asimetrías, de dominios y dominadores, se explicita como única y necesaria, ya que en caso contrario, no es posible la vida en común, la vida pues... Para la soberanía disciplinar, el enemigo será entonces el peligroso, aquel que posea la virtualidad de afectar el orden social (Abraham, s.f.:10). Se iguala subjetividad y orden disciplinar. Sin orden disciplinar, no hay individualidad que pueda ser permitida. El poder disciplinar debe normalizar. “Los poderes disicplinares se caracterizan por un trabajo constante de la norma en la anomia” (Foucault, 2005:66).

4) La (des)legitimación de conductas, pasadas y futuras, y actores.

No hay pobreza material que valga, es *perverso* decir eso... Nos recordó involuntariamente aquella célebre frase atribuida popularmente a otro cuerpo individualizado del poder soberano en tiempos históricos de transición al poder disciplinar, María Antonieta, esposa del rey francés Luis XVI, quien ante las multitudes hambrientas, en los albores de la Revolución Francesa, y resumiendo versiones vino a decir aquello de que si el pueblo tiene hambre y no tiene pan, “que coma pasteles” (Wikipedia, s.f.f.).

Si es perverso aludir a la pobreza material, nunca fue legítimo hacer nada en contra de lo establecido, lo establecido está correctamente instituido y nada debe ser cambiado. La violencia es únicamente estudiantil, y significa el caos, la destrucción institucional. ¿Cómo continuar? se acabó, la fuerza pública.

En términos psicosociales resultan especialmente graves y preocupantes la caracterización del movimiento estudiantil con apelativos como “aves”, “bandada agresiva y extraña”. Se trata de una deshumanización de l*s estudiantes movilizad*s en toda regla, total y absoluta.

Es decir, ya no es que se les retire sus características como estudiantes, como integrantes de la universidad. O como seres civilizados. Es que se les retira a l*s estudiantes todos sus atributos humanos, su dignidad humana, los convierte en animales, en aves agresivas, en una banda animal. Las aves no tienen nada que decir, no piensan, son irracionales, van en banda... ¿Cómo se les puede conculcar sus derechos humanos, si no son ni humanos? ¿cómo se les va a escuchar si protestan por la pobreza? ¿cuál pobreza? ¿qué van a saber? ¿cómo unos animales van a tener ninguna razón?

Los discursos públicos no están aislados ni se mueven solos, se dan en un contexto social, se refieren a otros discursos circulantes. Del texto que analizamos podríamos aventurar que en el tiempo y contexto de su producción, circularía extensamente la asociación del movimiento estudiantil de la UBB con la movilización estudiantil de 2006 en Chile, la mayor protesta de estudiantes de la historia de Chile, y que fue conocida como la “Revolución de los pingüinos” en referencia al tradicional uniforme estudiantil (Wikipedia, e). Un referente identitario positivo para la movilización estudiantil en defensa de derechos que al parecer merecía estrategia de descrédito.

La utilización textual, escrita y pública de la deshumanización como estrategia retórica indica voluntariedad, intencionalidad de deshumanizar socialmente. Es grave, más si tenemos en cuenta que proviene de un docente, de una decana, de un representante institucional del saber... Deshumanizado el otro, un otro que se refiere a much*s estudiantes, y caracterizado como animal violento del que hay que defenderse, se legitima cualquier acción en su contra, y desde luego la violencia ya no es una opción posible, sino que se torna necesaria..

Nos preguntamos también si esta deshumanización del movimiento estudiantil no podría ser también el reflejo de un proceso psicosocial de deshumanización de las relaciones sociales desarrollado en el conflicto que cristalizaron peculiarmente en la autora del texto, según algunos componentes como sus vivencias, su participación en el conflicto, o su ubicación social... Sería la aplicación de la idea de *trauma psicosocial* de Martín Baró (1990:78-80).

Samayoa (1990: 45) presenta una noción de *deshumanización* como un fenómeno de pérdida o empobrecimiento colectivo de los siguientes capacidades humanas: a) capacidad de pensar lúcidamente, incluyendo superación de prejuicios; b) capacidad de comunicarse con veracidad, con lo que ello implica de flexibilidad, tolerancia y respeto; c) sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y sentido solidario; y d) su esperanza. La deshumanización también produciría cambios cognoscitivos como la desatención selectiva y el aferramiento a prejuicios, la absolutización, idealización y rigidez ideológica, el escepticismo evasivo, la defensa paranoide, el odio y el deseo de venganza.

Bastantes de estos aspectos podrá encontrarlos fácilmente en el texto que analizamos cualquier lector. De igual manera, podrá también aplicar fácilmente al caso que nos ocupa las siguientes ideas de Martín Baró (1990:80):“El trauma psicosocial experimentado por las personas denota entonces unas relaciones

sociales enajenantes, que niegan el carácter humano del 'enemigo' al que se rechaza como interlocutor en cuanto tal y al que incluso se busca destruir. La afirmación de la propia personalidad es afectada por la deshumanización del otro frente al que dialécticamente se construye.”

La descripción del proceso de deshumanización que presenta Samayoa y la noción de trauma psicosocial de Martín Baró se realizaban desde el escenario de la guerra en El Salvador. Sin duda, podrían rastrearse en el contexto histórico chileno de la dictadura pinochetista la formación de determinadas formas de subjetividad que, bien fueran producto o productores de ese momento histórico, resultaron promotores funcionales para el mantenimiento del orden dictatorial. Y es muy probable asimismo, que esas subjetividades todavía continúen socialmente activas e intentando producir órdenes sociales similares a aquellos a los que fueron tan funcionales anteriormente.

Es decir, más allá de la anecdótica posibilidad de un trauma psicosocial en la autora del texto que analizamos, consideramos importante señalar dos cuestiones.

La primera, la deshumanización de las formas de relación social impuestas desde la hegemonía. La naturalización e invisibilización de las violencias primeras, las formas de violencia estructural, de relaciones sociales violentas. Y no nos referimos ni única ni principalmente al lanzamiento de una piedra contra el coche de una autoridad, la toma del control del acceso a un edificio o unas barricadas nocturnas. Hechos violentos, ciertamente, pero cuya magnitud y efectos son sensiblemente inferiores a aquellos que produce la violencia estructural denunciada y a los recursos de todo tipo que la violencia institucional desata para atajarla.

Nos referimos principalmente a la violencia que emana de unas formas de relación social que son, en gran medida, herencia reciente de una dictadura fascista que implementó el neoliberalismo más radical y extremo como principio fundador de toda relación social posible. El (neo)liberalismo tiene una serie de valores fundantes, constituye una visión del mundo. No es ahora el momento de realizar un detallado análisis de esos valores y esa visión del mundo. Baste recordar que el primer derecho humano que se reconoce, desde el liberalismo, es el derecho a la propiedad, (Martínez, 2004:104-106) antes que el derecho a la vida y que en función de ello, se legitimaba la esclavitud, que un ser humano fuera propiedad de otro humano. Es decir, desde esas perspectivas, todo adquiere su valor en base a su valor en el mercado, no por constituir un bien para el desarrollo de la vida, de vida digna para tod*s, como se plantea desde otras perspectivas (Herrera, 2005; Martínez, 2004). Los valores son los que fija “el mercado”, es decir, los más poderosos, los más ricos; todo se ve bajo la óptica del lucro privado, todo se convierte en mercancía a comprar y vender; eso conlleva la implementación de unas formas de gobierno, *el nacimiento de la biopolítica* (Foucault, 2007). La educación superior en Chile no queda fuera de todo el engranaje... Y, como ya expusimos, se vende muy cara.

En esas formas de relación social, hacer visibles y condenar unas violencias y no otras, no es sino un componente y un producto de una estrategia de dominación. Una simplificación discursiva, una selección retórica de los

acontecimientos para componer el discurso de verdad, realizada bajo los efectos de aquellos principios que explican los manuales de propaganda que utilizan hasta los militares: ideas de aceptación universal como recurso de convicción, el “no a la violencia” que oculta la violencia que la propia institucionalidad desata.

Es cierto que lanzar una piedra al coche de un rector es un acto violento. Pero esa no es toda la violencia en la situación. Existe toda una violencia estructural, anterior, mucho más extensa y continuada: que la educación sea un gran negocio en el país, que las familias se tengan que endeudar por toda la vida, trabajar en condiciones indignas y sumisas por años, que haya quien no pueda estudiar por dinero, que las deudas queden por años, que se impongan una disciplina inmanente de verticalidad radical como condición de existencia... Sin embargo, esta violencia no es considerada sino como el estado natural y racional de las cosas. La educación sí es un derecho, no debiera mediar razones económicas por en medio, ni quintiles, ni préstamos, ni becas mediadas por burocracias disciplinadoras y controladoras... simplemente universal y gratuita.

Este texto está escrito también desde una perspectiva de no violencia. La no violencia no es simplemente una renuncia moral a la violencia. La no violencia no es la lucha contra la violencia. Es luchar por la justicia desde el amor y respeto a todos los seres humanos. En ese sentido, Jean Marie Muller, activista francés de la no violencia, afirma que "el compromiso en la acción no violenta (...) nos hace solidarios de todos los que se han levantado para esta lucha, cualesquiera que sean los medios a los que hayan decidido recurrir (...). Ciertamente, la no violencia pone en entredicho la violencia de los pobres, pero la que condena y combate es la violencia de los ricos" (Arias, 1995: 228).

La segunda cuestión que queremos destacar es la importancia de cómo unas formas de relación social, es decir, unas determinadas formas de relaciones de poder constituidas como hegemónicas, producen unas determinadas formas de subjetividad que le resultan funcionales. Estas subjetividades, a su vez, producen formas de conocer y representar el mundo que conducen a peculiares maneras de construir y reproducir ese mundo de relaciones sociales y de poder. Entre esas subjetividades funcionales, unas específicas, profundamente disciplinadas en el orden hegemónico, especializadas en tareas de composición de la realidad, de conocimiento: el cuerpo docente de la institución universitaria. Esas subjetividades funcionales, esas formas de individuación, de ser individuo, no tienen sentido de existencia sin su inserción en el lugar de la jerarquía del orden disciplinar. Para tales sujet*s, defender el orden disciplinar institucional, será defender la propia imagen, la propia verdad sobre sí mism*s, la propia identidad, el propio ser, la propia forma de vida. El orden disciplinar es su fuerza y su debilidad decisiva. Su epistemología es una epistemología del poder disciplinar en lo estratégico y para el poder hegemónico en lo táctico. El cuerpo académico llega a poner literalmente el cuerpo, biológico, físico, a la manera de una guardia pretoriana, para confrontar al estudiantado y aparecerse en “defensa” de “su” autoridad máxima, el rector.

En el poder disciplinario... la función sujeto se ajusta exactamente a la singularidad somática: el cuerpo, sus gestos, su lugar, sus desplazamientos, su fuerza, el tiempo de su vida, sus discursos, sobre

todo eso se aplica y se ejerce la función sujeto del poder disciplinario. La disciplina es la técnica de poder por la cual la función sujeto se superpone y se ajusta exactamente a la singularidad somática. (Foucault, 2005:66)

La actuación de estos académicos es realmente, una imagen explícita de los efectos del poder en el cuerpo de un individuo, una imagen explícita de la cristalización de la actuación de un biopoder, de la gubernamentalidad del orden disciplinar para la consecución de individuos que le resulten funcionales.

Dispositivos de saber- poder y producción del discurso de la verdad. Primero se establece el poder relacional, y luego, a su medida, se compone la verdad sobre la realidad. Estamos ante un circuito de retroalimentación y compleja causalidad recursiva, que produce y mantiene un sistema de dominación. No hay nada especialmente nuevo en tal afirmación, cualquiera que haya leído alguna de las obras de Michel Foucault puede dar fe de ello. El comunicado público que analizamos anteriormente o la carta que enviaron los profesores a l*s estudiantes podrían considerarse un ejemplo ilustrador del “modo en que las relaciones de poder activan las reglas del derecho mediante la producción de discursos de verdad. Esto es lo que los sociólogos llaman ‘legitimidad’ y Foucault dispositivos de saber-poder y políticas de la verdad” (Abraham, s.f :8).

Resulta indignante que estos dispositivos de poder se implementen tan explícita como negadamente y sigan produciendo tanta opresión. Sorprende lo rápidamente que aparece el cinismo en las posiciones con ventaja en la distribución jerarquizada del poder, lo rígidamente que cristaliza en las encarnaciones individuales... cómo no se quiere ver ni reconocer en la propia realidad cotidiana lo que se sabe (o debiera saberse) y hasta se enseña como teoría en las clases. Indignación que es también un motor epistémico para la actuación:

“Indignación que lleva a poner en tela de juicio las verdades eternas, los dogmas que mantienen autoridades académicas en sitial de poder, desde donde ejercen padrinazgos y clientelas; oponiéndose sistemáticamente al recambio generacional, fortaleciendo el patriarcalismo y sosteniendo una ciencia racista, intolerante y fundamentalista”. (Ghiso, 2003: 6)

Para entender los comportamientos por los que nos preguntamos, no es suficiente decir que el cuerpo docente actuó de tales maneras porque privilegió egoístamente sus intereses corporativos salariales; o porque no tengan principios éticos; o porque sólo disponen de unas formas simplistas y simplificadoras de conocer la realidad pese a ser profesionales del conocimiento.. Aunque tales afirmaciones contengan elementos explicativos necesarios, no son suficientes. Puede ser buena idea intentar canalizar productivamente la indignación. Así, creemos que para conocer las características y entender las actuaciones de las peculiares formas de subjetividad académica en la UBB, hemos de tener en cuenta todo ese complejo andamiaje social de relaciones de poder, hegemonías, formas de gobierno, y producción de subjetividades.

10. Breve análisis desde relaciones poder.

“...creo que el poder político también se ejerce a través de la mediación de ciertas instituciones que parecerían no tener nada en común con el poder político, que se presentan como independientes a éste, cuando en realidad no lo son.

Sabemos esto en relación con la familia; y sabemos que la universidad, y, de un modo general, todos los sistemas de enseñanza, que al parecer sólo diseminan conocimiento, se utilizan para mantener a cierta clase social en el poder y para excluir a otra de los instrumentos del poder.

(...)

Me parece que la verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra es realizar una crítica del funcionamiento de las instituciones que parecen neutrales e independientes; hacer una crítica y atacarlas de modo tal de desenmascarar la violencia política que se ha ejercido a través de éstas de manera oculta, para que podamos combatirlas”.

Michel Foucault (En Chomsky, N; Foucault, M, y Elders, F., 2006:21)

A lo largo de todas estas páginas hemos venido analizando diversas relaciones de poder de la institución universitaria UBB a diferentes niveles. Desde la cotidianeidad, desde la formalidad y la informalidad; desde las relaciones laborales a las relaciones académicas y educativas. Hemos procurado mostrar relaciones entre los diversos componentes: entre las conformaciones de las diversas formas de subjetividad, el sometimiento a órdenes disciplinares y el mantenimiento de órdenes sociales; entre las relaciones laborales, y las relaciones de poder académicas; entre las formas legales formales, y la informalidad de las prácticas reales cotidianas. Hemos tratado de todo ello transitando a través de una reconstrucción de la historia de diversos conflictos y acontecimientos de dimensiones y alcances limitados, a otros conflictos que se afectaban niveles mayores.

A partir del análisis del conflicto vivido en la UBB durante el segundo semestre del 2009, y recordando el relato de conflictividades anteriores podemos observar cómo las dinámicas relacionales, los ejes y nudos problemáticos se repiten, a la manera de una enredada estructura fractal, con una estructuras que se reproducen en los diferentes niveles de la vida en la institución disciplinar universitaria. El conjunto y sus componentes se relacionan de una manera compleja.

En el conflicto del primer semestre de la EP-UBB se dieron, en una dimensión más limitada, dinámicas similares a las que se dieron posteriormente en el conflicto que afectó al conjunto de la universidad. Institucionalidad que aprieta en todos los ámbitos, que no cumple sus compromisos pero que exige obediencia. La violencia estructural silenciada pero contundentemente cotidiana, que atraviesa todo constantemente, siempre presente, siempre negada. Relaciones laborales mediocres recubiertas con frágiles envoltorios de excelencia académica y prestigio social con que alimentar precarios narcisismos. Subjetividades estudiantiles resistentes, que movilizan, que

quieren imprimir cambios en las relaciones sociales. Subjetividades académicas que no comprenden los cambios, incapaces de comprender al diferente, incapaces de superar unas sus formas epistemológicas que se deben más a su situación en la jerarquía disciplinar que a los conocimientos, principios y valores declarados. Las definiciones, desde la hegemonía del poder, de lo posible y lo imposible, de lo legítimo y lo ilegítimo. Las composiciones discursivas vacías, discursos de creación de realidades inexistentes, de legitimación de lo establecido hegemoníamente, de dominación. Las diferencias entre el hacer y el decir; entre la abstracción ideal de los papeles y la tozuda realidad cotidiana. Dispositivos de saber, poder y discurso de verdad. Mantenimiento del orden disciplinar, del orden social. Estructuras sociales opresoras, basadas en el miedo, la obediencia, la asimetría de poder, la deshumanización, la violencia estructural; estructuras e instituciones de gestión poblacional, de administración de cuerpos, de gestión de la vida, apisonadoras de potencias vitales que juegan con la información, los afectos, la comunicación, el conocimiento... Biopolítica, biopoder, orden disciplinar, sociedad de control...

El conflicto sigue latente, porque siguen las causas, unas determinadas formas de relación social, de distribución de poder, un problema político. La institución disciplinar universitaria no es neutra. La EP-UBB, tampoco... Ahora ya, a estas alturas del texto, tenemos elementos suficientes sobre la EP-UBB para fundamentar una respuesta a la pregunta inicial: ¿Es posible la Psicología Social Comunitaria o una Psicología Social de la Liberación en una institución disciplinar universitaria? Nos falta aportar algunos planteamientos básicos de la psicología social comunitaria y de la psicología social de la liberación. A continuación.

PARTE V

Integrando los hilos.

11. Algunos planteamientos de la Psicología Social Comunitaria y de la Psicología Social de la Liberación.

11.1. Conexiones mutuas.

En este apartado no se pretende realizar una exhaustiva exposición de los desarrollos teóricos, metodologías, principios, etc. de la Psicología Social Comunitaria (PC) y de la Psicología Social de la Liberación (PSL). Tan sólo vamos a intentar exponer brevemente algunos de sus planteamientos y conceptos principales para facilitar elementos con que responder a las preguntas iniciales de este escrito.

Montero (2004 a) dedica un artículo a señalar algunas de las relaciones habidas entre PC, PSL y Psicología Social Crítica en Latinoamérica. En él, plantea la idea de que las tres constituyen una forma de respuesta neoparadigmática concebida en función de las necesidades de las sociedades latinoamericanas y expresada en mutuas influencias y francas similitudes. Son expresiones de un mismo “espíritu del tiempo”, de una corriente en acción, de una misma conciencia: la de tratar de responder de manera efectiva y legítima a las necesidades de los pueblos del continente de trascender la pobreza, la sumisión, la ignorancia, la desigualdad social.

Los aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, éticos o políticos de estas formas de hacer psicología están tan íntimamente entrelazados que pareciera aceptarse la existencia de una yuxtaposición coincidente en la que incluso se utilizan casi las mismas expresiones para la enunciación de valores, la definición de conceptos, etc. Más allá de un mero ejercicio intelectual, estas expresiones de la psicología latinoamericana pretenden actuar en los problemas sociales del continente, buscando generar prácticas transformadoras, prácticas reflexionadas que generen teoría que vuelva sobre la práctica para transformar positivamente el mundo.

Montero (2004:36) señala cómo las ideas de la PSL y de la PC han interactuado de tal manera que la influencia mutua es reconocida por diversos autores que señalan como objeto de la PC el bienestar, la liberación y el cambio social. Estos objetivos coexistirían en una forma de simbiosis social producto de la complejidad de los fenómenos comunitarios.

11.2. Psicología Social de la Liberación.

Ignacio Martín Baró es ampliamente reconocido como el iniciador de la PSL. Desarrolló sus propuestas inmerso en la guerra en El Salvador. Promovió redes y esfuerzos colectivos en los campos de la salud mental, de la opinión pública, y de los derechos humanos. Fue asesinado por el ejército de El Salvador, junto

a ocho de sus compañeros de la Universidad Centroamericana, el 16 de noviembre de 1989.

En 1986, publicó un artículo clave, *Hacia una psicología de la Liberación*, en donde plantea una serie de ideas principales que trataremos de resumir en los siguientes párrafos.

Martín Baró inicia sus planteamientos con la tesis de que la psicología latinoamericana se ha conducido con una dependencia servil de la psicología estadounidense a la hora de plantearse problemas y soluciones. La psicología latinoamericana buscó su reconocimiento social importando los modelos de la psicología de los Estados Unidos de Norteamérica, e intentando insertarse en los procesos sociales desde las instancias de control. Esta dependencia la ha mantenido al margen de los grandes movimientos, inquietudes y necesidades de los pueblos latinoamericanos.

Una psicología de la liberación, continúa Martín Baró, debe poner su esfuerzo al servicio de las necesidades de las mayorías populares. Y el problema más importante que afrontan estas mayorías populares es su situación de miseria opresiva que les impone una existencia inhumana y les arrebató la capacidad para definir su vida. Sus necesidades objetivas más urgentes pasan por su liberación histórica de unas estructuras sociales que les mantienen oprimidas, y por tanto, hacia allá es que debe enfocar su preocupación y su esfuerzo la psicología.

Tomando como un referente la alfabetización conscientizadora de Paulo Freire, Martín Baró considera que la psicología debe realizar su aportación a la liberación de los pueblos latinoamericanos, y que ésta es un proceso que implica una ruptura tanto con las cadenas de la opresión personal como con las de la opresión social. Martín Baró propone la liberación de aquellas estructuras sociales, primero, y personales, después, que mantienen una situación de opresión mortal de las mayorías.

Inspirado también en la teología de la liberación, Martín Baró considera que una psicología de la liberación habría de ser una psicología para la promoción de la vida, es decir, de todas aquellas condiciones históricas que den vida a los pueblos.

Para elaborar una PSL habrá que romper con la propia esclavitud de la psicología, es decir, hacer primero una liberación de la psicología. Será necesario replantear todo su bagaje teórico y práctico desde la vida de los pueblos a los que se pertenece, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas, desde sus problemas reales. La opción preferencial es por los pobres.

No será la construcción de una PSL una tarea simplemente teórica, sino primero y fundamentalmente práctica y la verdad práctica tendrá primacía sobre la verdad teórica. Más importante que las afirmaciones serán las acciones, y más expresivo el hacer, que el decir. No se tratará tanto de explicar el mundo como de transformarlo.

Será necesaria una nueva forma de buscar el conocimiento, con una nueva perspectiva y una nueva praxis. La nueva perspectiva habrá de ser desde abajo, desde las propias mayorías populares oprimidas; desde la vertiente del dominado, no desde la vertiente del dominador. Martín Baró enfatiza el “desde” y lo diferencia del “para”. No se tratará de transmitir esquemas, sino de pensar, teorizar y actuar con y desde las mayorías oprimidas. La perspectiva es también condicionada por la propia realidad. Así que será necesario involucrarse en una praxis nueva, en una actividad transformadora de la realidad que permita conocerla no sólo en lo que es, sino también en lo que no es, en lo que puede ser, y así orientar la práctica hacia los objetivos de liberación.

La nueva perspectiva y la nueva praxis que propone Martín Baró no son fáciles, implican dejar atrás el papel de superioridad de l*s profesionales, con sus saberes, esquemas, proyectos y dinero. L*s mismos profesionales de la psicología habrán de transformarse a sí mismos para trabajar mano a mano, de manera comprometida, con los grupos populares, e insertarse en los procesos sociales realmente desde el dominado y no desde las instancias de control, como había venido siendo habitual.

La nueva praxis plantea, de manera central, el tema del poder y el problema de la politización de la psicología. Para Martín Baró, en la práctica, la pretensión de asepsia científica no es sino una aceptación de la perspectiva de quien tiene el poder y un actuar desde quien domina. Involucrarse en una praxis y perspectiva popular es tomar partido. Todos estamos condicionados por nuestros intereses de clase, que parcializan el conocimiento, pero no todos . toman una decisión ética consciente que asuma, y reconozca, una parcialización coherente con los propios valores.

Martín Baró señala tres tareas que considera de especial importancia para el desarrollo de una PSL: la recuperación de la memoria histórica, la desideologización del sentido común y de la experiencia cotidiana, y la potenciación de las virtudes populares. Desideologizar significa restituir la experiencia original de los grupos y personas, reconocerla pese a la mentira de discursos dominantes que niegan, ignoran o maquillan aspectos cruciales de la realidad, que van creando un sentido común ficticio, engaños que mantiene la estructuras de explotación y las actitudes conformistas. Esta desideologización implica un proceso de participación crítica en el vivir de los sectores populares, lo que significará una cierta ruptura con formas predominantes de investigación y análisis.

En ese sentido, la PSL, tal y como señala Montero (2004a), se aplica a sí misma una perspectiva crítica en tanto que modo de producción de conocimiento para impulsar el cambio social. Su aspecto crítico se manifiesta en el carácter reflexivo, en la incorporación de un continuo escrutinio de su quehacer, de su cómo hacer y de sus efectos, así como “en el rechazo liberador de cualquier forma asimétrica del poder” (Montero, 2004a).

Dobles (2008) señala que desde el ámbito de acción de la PSL se apuesta al Principio de Liberación, una manera de “afirmar una ética de vida, una ética de

la liberación que implica, como principio fundamental, contribuir a producir y reproducir la vida humana, en su corporeidad, en lo simbólico y pulsional, en sus características específicas y diversas, y en comunidad”

11.3. Psicología Comunitaria.

La psicología social comunitaria, constituida genéricamente como psicología comunitaria, surge como una expresión en la psicología social de la ola neoparadigmática que afecta a todos los ámbitos de la ciencia y que irrumpe en Latinoamérica a fines de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado (Montero, 2004a).

La mayoría de los autores define a la psicología comunitaria como aquella que trata de la comunidad y que es realizada con la comunidad. Se entiende entonces como característica necesaria, primordial y básica de la psicología comunitaria y de lo comunitario la inclusión de un *“rol activo de la comunidad, su participación. Y no sólo como invitada, o como espectadora aceptada o receptora de beneficios, sino como agente activo con voz, voto y veto”* (Montero, 2004: 31).

En 1982, Maritza Montero definió la psicología comunitaria como *“la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social”* (Montero, 2004: 32).

La autora señala que esta definición implica una serie de aspectos (Montero, 2004: 32-34). Entre ellos:

- hacer psicología para la transformación positiva, social e individual.
- un cambio en el modo de enfrentar, interpretar y de reaccionar ante la realidad.
- un rol diferente para los profesionales de la psicología ya que actuarían como agentes de transformación social que comparten su conocimiento y trabajan conjuntamente con otros actores sociales, provenientes de la comunidad y orientados por los mismos objetivos, que también poseen un saber válido;
- la detección y estímulo de potencialidades psicosociales.
- el individuo y los grupos a los cuales pertenece, entre ellos la comunidad, se transforman mutuamente.
- se busca que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afecta, la actuación tiene una condición política.

La psicología comunitaria se centrará en el desarrollo de comunidades autogestoras para la solución de sus problemas. Estudiará para ello las relaciones de poder y de control sobre las circunstancias de vida así como su efecto sobre procesos psicosociales. Desde ahí, la PC se orientará hacia la intervención crítica para la transformación social, a través de la facilitación y el fortalecimiento de los procesos psicosociales que la posibilitan (Montero, 2004:35).

La comunidad, ámbito y sujeto del quehacer psicosocial comunitario, no será un espacio definido desde la teoría, externamente, sino que será la propia comunidad quien se autodelimite, quien se autodefina. Y no lo hará como sujeto sujetado, sino como sujeto activo de las acciones que lleva a cabo; como actor social que construye su propia realidad. La transformación se realizará desde la propia comunidad, desde sus aspiraciones, deseos y necesidades de (Montero, 2004:36).

12. Relacionando lo dicho: ¿social y comunitario? ¿el sello de la EP-UBB?

En párrafos de los inicios de este texto, decíamos que el término *sello*, provenía etimológicamente del latín *sigillum*, y que tenía diferentes acepciones, entre ellas la de *un carácter peculiar o especial de alguien o algo, que lo hace diferente de los demás* (RAE, 2009) y que compartía tal etimología con la palabra *sigilo*, una de cuyas acepciones era la de *secreto que se guarda de una cosa o noticia* (RAE, 2009a)

Hacer visible lo visible. A nuestro juicio, tras todo lo expuesto anteriormente en el texto, es claramente visible que aquel presunto sello social y comunitario con que las instancias disciplinarias directivas de la EP-UBB querían caracterizar, diferenciar y promocionar su institución no era tal.

El secreto del carácter peculiar que guardaba el autootorgado sello social y comunitario de la EP-UBB es que no era ni sello, ni social y comunitario.

No es sello porque no imprime ningún carácter peculiar, sino todo lo contrario, busca imprimir la uniformación del carácter normalizador de las instituciones disciplinarias. Lamentablemente, no es este un carácter especial, sino más bien al contrario, un carácter bastante vulgar, dado que hay muchas otras instituciones que tratan de hacer eso mismo, tanto entre las escuelas de psicología, como en el conjunto de la sociedad de control.

Ese mismo carácter de institución de disciplinamiento, de sometimiento a unas estructuras sociales opresoras, de extracción expropiadora del control y poder sobre la propia vida, impide, en función de los planteamientos de la PC y la PSL, se pueda atribuir el carácter de “social y comunitario” a la EP-UBB de las instancias directivas.

A continuación, trataremos de enunciar en unos pocos párrafos las razones que ya fueron apareciendo con detalle a lo largo del texto.

La EP-UBB se inserta funcional y acriticamente en el contexto nacional de hegemonía neoliberal que concibe la educación superior como un negocio. No sólo se inserta funcionalmente, sino que es parte activa de la creación y mantenimiento de ese estado de cosas. Cobra unos aranceles muy altos que dificultan enormemente acceder y completar los estudios; a cambio facilita servicios, instalaciones, recursos y equipamientos insuficientes y precarios. Esta situación provoca numerosos problemas ante los que el aparato directivo

responde con irresponsabilidad y palabras incumplidas. Lejanía de los problemas de la mayoría de la gente, y hasta de la más cercana.

La cotidianeidad de la vida institucional está determinada por la asimetría de unas relaciones de poder verticales y autoritarias que marcan las formas de interacción social y sus producciones. La vida cotidiana como ejercicio continuo para la creación de sujetos sujetados funcionales al mantenimiento del orden disciplinar. Una institución disciplinar, con una distribución jerárquica que impone ortopedias relacionales que fomentan una mediocridad que se intenta disimular con declaraciones de buenas intenciones. Decir, pero no hacer. Es más, incluso decir y hacer lo contrario, una vuelta perversa de subsunción de la potencia creadora, para el mantenimiento, reproducción y re-creación del orden hegemónico.

Largas y continuas exigencias de trámites burocráticos, mecanismos y procedimientos disciplinadores, un exhaustivo disciplinamiento laboral y académico potenciado también a través de las redes sociales informales. Legislaciones que consagran la asimetría abusiva. Derechos laborales mínimos y carta de normal naturalidad para no respetarlos si no conviene, la arbitrariedad del poder soberano. Decir, y hacer lo contrario.

La práctica formalmente realizada bajo la etiqueta de Psicología Comunitaria se concebía, en lo concreto de la cotidianeidad, como un cubículo estanco más entre otros cubículos estancos del resto de la vida en la escuela. Nunca hubo posibilidad de transversalidad real de los planteamientos de la PC en lo concreto de la vida cotidiana de la escuela.

La mayoría del equipo docente estaba compuesto eminentemente por profesionales formados bajo paradigmas hegemónicos clínicos, psicologicistas e individualistas, que ignoraban los planteamientos más básicos de la PC y la PSL. Quienes habían tenido algún acercamiento a otras perspectivas, optaban por funcionar como poder, utilizando versiones funcionales de la crítica, limitando su hacer a decir, convenciéndose de que es suficiente decir para hacer.

Como equipo, nunca habían tenido, ni se habían dado espacios colectivos para adquirir e interiorizar una preparación y una experiencia más profunda en el hacer de la PC. Pese a ese desconocimiento profundo de la materia, se utilizaban como etiquetas retóricas instrumentales y vaciadas de significado, de manera formal e informal, fórmulas lingüísticas diversas que referían al multicitado sello social y comunitario, es decir, a la Psicología Comunitaria. Con tal etiqueta hasta se delineaban, promovían y prometían formal e informalmente proyectos centrales de la oferta de la carrera que caían, sin siquiera apercibirse, en concepciones y acciones propias de un asistencialismo profundo. Ni nuevas perspectivas, ni nuevas praxis. Decir, no saber qué hacer, y seguir haciendo lo contrario...

El equipo docente, en buena parte de sus componentes individuales y sobre todo como sujeto colectivo, era un sujeto bien sujetado y funcional al orden disciplinario: conocía la realidad desde la miopía soberbia de la epistemología de la posición ventajosa de poder; se situaba e identificaba con los lugares de las instancias directivas en las posiciones de ventaja en el poder disciplinar; ante el conflicto institucional y social, optaban por la alineación con el mando

disciplinar y su actuar se dirigía, activamente, hacia el sometimiento de todo sujeto y el reforzamiento del orden disciplinar.

La relación con l*s estudiantes se realizaba desde la presencia constante y prevalente de esa concepción de distribución asimétrica de poder y desde las asignaciones de lugares correspondientes en la estructura disciplinar. Así el/la docente debía ocupar una posición superior y su palabra había de resultar ser la decisiva. La evaluación utilizada como instrumento disciplinador. Los procesos de aprendizaje y enseñanza, concebidos y puestos en práctica en forma unidireccional, de arriba hacia abajo, “para” l*s estudiantes y “sin” l*s estudiantes, y no “desde” ni “con” l*s estudiantes. La posición del sujeto profesorado corresponde a la de agente disciplinador en la homogeneidad del orden hegemónico opresor.

No podemos evitar que en este momento vengan a nuestra mente unos pertinentes planteamientos de Ignacio Martín Baró (1986):

“Una psicología reaccionaria es aquella cuya aplicación lleva al afianzamiento de un orden social injusto; una psicología progresista es aquella que ayuda a los pueblos a progresar, a encontrar el camino de su realización histórica, personal y colectiva. (...). Lo que hace reaccionaria o progresista a una teoría no es tanto su lugar de origen cuanto su capacidad para explicar u ocultar la realidad y, sobre todo, para reforzar y transformar el orden social.”

Los injustos efectos y productos de estas formas opresoras de relación social motivan la conflictividad institucional y social. Los estamentos de los lugares privilegiados del poder disciplinar institucional actuaron para impedir que las gentes en posición de desventaja en las relaciones de poder, es decir las gentes de abajo, pudieran ejercer control y poder sobre su ambiente individual y social para solucionar los problemas que les aquejaban y lograran cambios en esos ambientes y en la estructura social.

En definitiva, la EP-UBB de las instancias disciplinarias y su sello social y comunitario funciona como poder mucho antes de funcionar como saber. A esas formas de poder se deben. Se da una incompatibilidad total entre los planteamientos de la PC y la PSL y la cotidianeidad de las formas organizativas y de vida social promovidas por las instancias directivas del orden disciplinar de la EP-UBB y de la UBB en su conjunto. Los fines últimos de esas formas no eran en absoluto los de la PSL ni los de la PC, sino los contrarios. No debieran atribuirse un sello social y comunitario porque no lo tienen. Más aún, debieran reparar los daños y perjuicios materiales e inmateriales que han venido causando. Un buen comienzo debiera ser la devolución de todos los aranceles cobrados a l*s estudiantes a lo largo de los de su trayectoria.

13. La pregunta inicial... ¿es posible la Psicología Comunitaria y/o la Psicología Social de la Liberación en la institución disciplinar universitaria? La resistencia...

“... habría que hablar de bipolaridad para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar.”

(Foucault, 1995: 173)

Las situaciones descritas en este texto no son exclusivas de la EP-UBB, ni de la UBB. Lamentablemente, se pueden encontrar sin dificultad numerosas similitudes en la vida cotidiana de numerosas universidades en diversos lugares del planeta. Seguimos, pese a las crisis, en tiempos de hegemonía de la globalización neoliberal...

Consideramos que se puede afirmar sin dificultad que la universidad funciona en gran medida como institución disciplinar y sus objetivos son corresponden a los de una tal institución. Una escuela de psicología de la universidad, también. Pero una escuela de psicología presenta además unas peculiares características. Forma parte de la función psi, la función que ya anteriormente hemos comentado que Foucault definía aquella que tenía el papel principal de intensificar la realidad como poder e intensificar el poder haciéndolo valer como realidad (Foucault, 2005: 195).

La función psi nació del lado de la psiquiatría, como contracara de la familia, y se extendió a todos los sistemas disciplinarios. Desempeñó el papel de disciplina para todos los indisciplinables. Cada vez que un individuo era incapaz de seguir la disciplina intervenía la función psi que acaba convirtiéndose a la vez en el el discurso y el control de los los sistemas disciplinarios. Es el discurso y la introducción de todos los esquemas de individualización, normalización y sujeción de los individuos dentro de los sistemas disciplinarios, es la instancia teórica de todo dispositivo disciplinario. La psicología como institución y discurso, controla permanentemente los dispositivos disciplinarios. (Foucault, 2005:96-97).

La función psi se aplica a sí misma en la institución disciplinar escuela universitaria de psicología. En tanto que institución disciplinaria, lo aplica a través del ejercicio productor en el tiempo de su vida del día a día, de la forma de vida que implementa y promueve a través de diferentes discursos y procedimientos y tácticas de disciplina.

Unas conclusiones derivables de los anteriores párrafos serían que la psicología juega un importante papel en el mantenimiento del orden hegemónico, y que también será necesario considerar muy atentamente el tipo de aprendizajes que se producen como efecto del despliegue de la vida cotidiana de los procesos de formación, así como su objetivo último.

Ya vimos cómo la PC y la PSL tienen objetivos de liberación social e individual y que pueden defender la mayor importancia de la praxis, que haciendo se dice. Así, nos parece que de todo ello necesariamente se deriva que la praxis de la formación en PC o PSL ha de ser también una práctica coherente con sus planteamientos generales, y ha de serlo a lo largo de todos sus procesos y componentes, de la vida que se da en, desde, con y a través de esa formación. No basta con presentar textos de manuales en clases unidireccionales sin tener en cuenta los contextos en que se sitúa la formación ni la vida que se produce. Hay que preguntarse qué se está enseñando, qué tipos de aprendizajes se están fomentando con las praxis que se llevan a cabo. Para quien figura como docente implica también un compromiso vital. Siempre lo es seguramente, sea cual sea la opción elegida, aunque cuando el compromiso es con las opciones funcionales al orden hegemónico acostumbre a pasar desapercibido por naturalización.

Así, podría decirse que no es posible hacer ninguna tarea coherente con la PC o PSL en una institución cuyo objetivo final es someter a órdenes sociales injustos y que emplea métodos acordes a ese orden social injusto.

Y también se podría decir que de una institución cuyo objetivo último es someter a órdenes sociales injustos y que intenta alcanzar ese objetivo a través de métodos acordes a ese orden social injusto, no cabe esperar productos coherentes con la PC o la PSL. Incluso cabría decir que una institución tal no permitiría jamás un producto, una práctica o un(a) agente coherente con la PC o la PSL.

Y esto nos remite a la dimensión del poder. El poder, su omnipresencia, su cualidad de inescapable.

“Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada”

(Foucault, 1995:113).

El poder es relacional, tensional, situacional. La vida, la vida que el biopoder quiere coptar y explotar tan intensa y extensamente, se escapa a cada rato en el decurso de esas constantes luchas relacionales que también lo conforman. A la hora de responder nuestra pregunta inicial, hay que tener todo esto en cuenta.

La PC y la PSL tal vez puedan darse en la institución disciplinar universitaria, pero desde luego no será producto de la acción de las autoridades, ni de sus

métodos y programas disciplinares, ni de sus agentes disciplinadores alineados en la hegemonía. No se producirá pues linealmente, como consecuencia simple de la acción docente de un empleado funcionalmente subjetivado y disciplinado que se limite a transmitir contenidos teóricos y técnicas presuntamente asépticas envueltas con convenientes ropajes de consensos bondadosos a estudiantes pasiv*s. No cabe esperar lo que se nos dijo a lo largo de nuestros procesos normalizadores. Todo ese aparataje de la institución disciplinar hegemónica universitaria no busca los mismos objetivos de la PC y la PSL, sino los contrarios, y si se pone en relación con ellos es porque trata de subsumir sus planteamientos y propuestas. Como Imperio con Multitud (Hardt, Negri, 2000), el orden necesita su desorden para mantenerse vivo expoliando su potencia creadora: es su amenaza y su soporte.

Creemos que la PC y la PSL, en el interior de la institución disciplinar universitaria, sólo se darán en las luchas, en las resistencias contra esa institucionalidad disciplinadora en lo hegemónico opresor. Y se dará desde abajo: la lucha la darán l*s estudiantes, trabajadores, y profesores que asuman realmente compromisos vitales con la construcción de un mundo nuevo y más justo y que se organicen y actúen colectiva y comunitariamente. La PC y la PSL la están haciendo, la están dando l*s estudiantes que luchan por la dignidad en sus estudios. No la están dando profesorados inmovilistas al servicio de un estado de cosas que naturaliza la injusticia y los mecanismos que la sostienen. No es suficiente elaborar sofisticadas autocomplacencias discursivas con que automentirse. Tampoco resulta útil el reformismo táctico que lleva al inmovilismo cínico y acomodad. En la resistencia en el interior disciplinar se hace necesaria una autoexigencia y un autocuestionamiento profundo, constante y honesto.

Sin embargo, esas luchas, aunque necesarias, no son suficientes. No es responsable dejar el decisivo espacio estratégico de las funciones psi a instituciones disciplinares en injustos órdenes hegemónicos. Habrá que impedir su captura institucional disciplinar. Habrá que salirse de los límites de lo posible que establece el aparato de la sociedad disciplinar y de control, y que tenemos tan interiorizados. Salirse de lo posible, desde lo imposible. Habrá que desertar, fugarse y crear otros espacios alternativos, en donde practicarse y vivirse la psicología de otras maneras. Como proponía Martín Baró (1986), hay que liberar a la psicología... Y no necesitamos permiso para ser libres.

Creemos que no hay que limitarse a esa universidad-institución-disciplinadora del capitalismo cognitivo del actual neoliberalismo hegemónicamente globalizado. Hay que seguir construyendo PC y PSL desde nosotr*s mism*s, desde la autonomía. En universidades libres, o multiversidades, o universidades populares, o de la tierra, o de las gentes, o de la Vida. No somos, ni mucho menos, los primer*s en proponer y llevar a cabo ese tipo de universidad, ni seremos l*s últimos. En nuestro ámbito de acción, tenemos el cercano referente de la organización y celebración, en autonomía, del IX Congreso de Psicología Social de la Liberación, en la Universidad de la Tierra, Chiapas, México, 2008. Nos estamos caminando y preguntando hacia otros lugares, a heterotopías para la construcción de lo que hoy nos puede parecer

utopía, pero que mañana probablemente será la realidad de nuestro lugar para tod*s.

14. Sobre docencia, aprendizajes y procesos formativos en psicología comunitaria.

Caminando y preguntando desde donde partimos para realizar esta reflexión, una experiencia de profesor de PC, surgieron también algunas ideas al respecto de la docencia, los aprendizajes y los procesos formativos en PC y PSL. Se trata en resumen de aplicar las propias propuestas de la PC y la PSL a su enseñanza. Las enunciamos a continuación muy brevemente, a modo de esbozo, con el ánimo de fomentar posteriores debates y reflexiones que profundicen en ellas.

14.1. Planteamientos generales

Creeemos que la práctica docente de la psicología comunitaria:

- Debe ser coherente con sus planteamientos generales, en contenidos y metodologías, y con sus orígenes de lucha y transformación social hacia la justicia y la dignidad.
- Debe por tanto situarse e implicarse decididamente entre las luchas sociales por una vida digna para tod*s, por los Derechos Humanos, y por tanto, contra el neoliberalismo.
- Debe realizarse desde un conocimiento experiencial y teórico de la materia y la asunción de responsabilidad por ese conocimiento y sus efectos.
- No debe por tanto permitir ni realizar usos desaprensivos de la PC y la PSL. Así, no debe permitir usos que coadyuven al mantenimiento de estructuras sociales o gubernamentalidades opresoras, ni al disciplinamiento en subjetividades funcionales a hegemonías injustas, por más normalizados que estén la hegemonía y sus procedimientos. El examen de sus labores debiera realizarse de manera continuada, crítica, exigente, transparente, honesta y sin autocomplacencias.
- Debe considerar el contexto social en donde se desarrolla. Es decir, los contextos históricos, económicos, políticos, sociales, de relaciones de poder... Y debe situarse e implicarse en ese contexto, en consecuencia con sus planteamientos.
- Debe empezar esa su situación en el contexto desde su realidad más cercana, es decir, desde el contexto en que se sitúa la propia práctica formativa, las formas de organización social en la propia escuela, en la propia universidad, implicándose en las luchas por la dignidad en la educación. Debe por tanto, reconocer la educación, también universitaria, como un derecho humano, como una necesidad humana que debe ser satisfecha para tener tod*s una vida digna. Y debe luchar

para que ese derecho sea vigente.

14.2. Cotidianidad, relaciones de poder.

Asimismo,

- Debe considerar las relaciones de poder en la docencia. En coherencia con sus planteamientos, como parte de su metodología, debe propiciar y mantener entre docentes y estudiantes unas relaciones sociales horizontales basadas en el respeto mutuo, tanto en las interacciones interpersonales cotidianas, como en las relaciones organizativas institucionales. Debe reconocer que, aunque no se tenga en lo colectivo la misma responsabilidad, el proceso educativo es bidireccional entre profesores y estudiantes, y que tod*s aprendemos de tod*s en el proceso. Se entenderá que la autoridad del docente surge y se ejerce desde un *mandar obedeciendo*, y no debe constituir un ejercicio unidireccional y soberano de un poder en un nicho de la institución disciplinar, sino de cumplir con responsabilidad y coherencia las tareas asignadas desde su compromiso de facilitar procesos de conocimiento.
- Debe, en consecuencia, considerar formas de evaluación acordes también a sus presupuestos. Formas de evaluación que fomenten el aprendizaje y la cooperación de la colectividad; que aumenten el control y el poder sobre su ambiente y sus problemas, no la competencia individual. La evaluación competitiva debiera ser extirpada de la práctica docente en PC y PSL.
- Debe producirse en contextos institucionales o comunitarios que funcionen en su interior y a todos los niveles, de manera real y no solo formalmente, democrática. Debe realizarse con responsabilidad en el marco de cumplimiento de los compromisos derivados de la relación social establecida para el proceso de formación. Estos compromisos han de surgir de acuerdos y no de imposiciones. En tanto que acuerdos habrán de ser justos para todas las partes implicadas, se han de cumplir y se han de rendir cuentas por ellos, con transparencia, asumiendo consecuencias y reparando daños de manera rápida y ágil en caso de no cumplimiento. A mayor autoridad o ventaja de la posición ocupada en la distribución de poder, mayor exigencia de responsabilidad e inexcusabilidad en el cumplimiento de los compromisos y tareas. Es decir que, por ejemplo, no se cambian unilateralmente horarios, mallas, requisitos o recorridos curriculares; se proveen desde el inicio las instalaciones y requerimientos necesarios comprometidos, etc.
- La práctica docente de la PC y PSL en instituciones académicas sólo podrá darse verdadera y coherentemente cuando estas respeten en todo momento todos los derechos laborales de tod*s l*s trabajadores: administrativos, docentes y estudiantes. El trabajo y sus condiciones no deben ser utilizados como dádiva producto de intrigas palaciegas ni como instrumento de disciplinamiento en luchas internas por el poder. Ningún profesorado, y en especial aquel de PC y PSL, no debería actuar como capataz del disciplinamiento laboral, ni debería colaborar con

formas de explotación laboral que bajo el manto de ayudantías o becas formativas se encuentran tan normalizadas en el ámbito académico. Es más, habrían de implicarse en la lucha por la vigencia de los derechos laborales de tod*s.

En definitiva, creemos que la práctica docente y formativa en PC y PSL, debería coadyuvar a *generar dinámicas biopolíticas para la liberación y la autonomía*, creando, produciendo y recreando una vida social en justicia y libertad; colaborando con todos sus cuerpos y corazones a que florezcan todo tipo de subjetividades (de docentes, estudiantes, académicos, profesionales...), *que se entretajan en alternativas colectivas a los problemas que nos afectan, para la liberación social e individual, para la autonomía.*

15. Concluyendo este texto.

Son tiempos de muchas, grandes y graves crisis, estos de los inicios del siglo XXI en que vivimos. Venían tiempo gestándose, no se querían ver, pero ya se hizo inevitable su reconocimiento ...

El sistema hegemónico impuesto en la globalización neoliberal privilegio el dinero a la vida; lo convirtió todo en una mercancía para la venta; profundizó las desigualdades hasta llevar a morir de hambre a millones de personas; contaminó hasta provocar un cambio climático de consecuencias inminentes e irreparables; hizo negocio de la guerra, produjo guerras en gran número, y de ellas extrajo el petróleo o el coltan con la sangre de seres humanos y la destrucción de la naturaleza; educó en la indiferencia individualista ante el sufrimiento ajeno y los problemas de todos; millones de seres calculados como carne desechable Crisis global, crisis ecológica, crisis económica, crisis humanitaria, crisis de valores y de la conciencia... Crisis entrelazadas, interrelacionadas, inseparables, que se causan, alimentan y agravan mutuamente, que abarcan todo y a tod*s, en todo el orbe, amenazando la vida.

Este nuestro pequeño ámbito de la PC y la PSL está también inmerso en esa compleja maraña de crisis globales. Como un dibujo fractal, se causa en ellas y contribuye a su producción, las incluye y las refleja. La educación como negocio; el disciplinamiento en órdenes sociales injustos; el papel decisivo de las funciones psicológicas como disciplina de disciplinas; la importancia de la universidad, del conocimiento, la información, la comunicación, los afectos; del trabajo inmaterial en la sociedad de control...

Hace falta de manera urgente construir un mundo nuevo. Un mundo para la vida, las personas y los pueblos, no para el dinero. Un mundo para tod*s, en donde cada cual aporte según sus capacidades y tenga según sus necesidades, en solidaridad, en comunidad, en armonía con la naturaleza, en el *buen vivir*.

Y la PC y la PSL han de atreverse a pasar también a la acción decidida y sin autocomplacencias en su intrascendente pero imprescindible aportación a la creación de ese mundo nuevo. Tendremos que hacer que ese mundo crezca a

cada instante, con urgencia, con nuestro vivir, con nuestra forma cotidiana de hacer, sentir, pensar, luchar, y vivir. Hemos de atrevernos a pensar de manera nueva, a hacer y vivir de otra manera. Desde abajo, porque es abajo donde hemos de estar, con la gente, con humildad, porque somos gente y queremos Vida.

Conocer y hacer también con pasión, con nuestro corazón, con indignación pero con amor: "*cultivar el poderoso árbol del amor que es viento que limpia y sana; no el amor pequeño y egoísta, el gran decir, el que mejora y que engrandece*". Esa es la mejor definición de lucha política amorosa que conozco. Es de indígenas rebeldes chiapanecos sin nombre y sin rostro, que desde hace años se empeñan en construir un mundo donde quepan muchos mundos. La dijeron cuando fueron a hablar de Paz con un mal gobierno que les mentía para acabarlos. Ahí siguen, luchando, haciendo crecer árboles de amor en corazones que se incendian.

Corazones como los de l*s estudiantes de la EP-UBB. con quienes tuve la fortuna de compartir aprendizajes y otros espacios de vida. Su abrazo me llenó de sentido muchos haceres y trayectos. Como compañero *profe* que intentó completar su labor desde la psicología social de la liberación, no puedo imaginar un reconocimiento más bello y profundo como el que me regalaron con su cariño, su entusiasmo y su contagiosa fuerza de vida. Les agradeceré siempre lo mucho que me dieron, les kiero harto... En medio de estos panoramas de crisis, encarnan la esperanza.

Es a ell*s a quienes, con un abrazo, dedico la perpetración de este texto, que espero les resulte de alguna utilidad.

Rubén-Amor Benedicto Salmerón.
Febrero de 2010.

Referencias bibliográficas.

AA.VV. (2006 –2009,). *En Dicom por crédito universitario*. Debates Ciudadanos, Columna de Opinión, Sitio oficial Ramón Farías - Diputado. (2006, 6 mayo –2009, 25 octubre). En : http://www.ramonfarias.cl/thread.php3?id_thread=90 . Fecha visita web : 28-10-2009.

AA.VV. (2007, mayo). *¿Algo peor que DICOM*. Atina Chile! Por aquí va la cosa. En : <http://atinachile.bligoo.com/content/view/34412/Algo-peor-que-DICOM.html> . Fecha visita web: 28-10-2009.

Abraham, T (s.f.). *Prólogo*. En: Foucault, M. (s.f.). *Genealogía del Racismo*. Altamira: La Plata, Argentina.

Agamben, G. (1998). *Homo Sacer*. El poder soberano y la nuda vida. Pre-Textos: Valencia.

Álvarez, F. (2009, 3 de Noviembre). Toma de gobernación deja a 13 universitarios detenidos en Chillán. *Emol Chile El Mercurio*. En: <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=382987> . Fecha visita web: 6-11-2009.

Arias, Gonzalo. (1995). *El proyecto político de la Noviolencia*. Madrid: Nueva Utopía.

Arroyave, Orlando.(2008). La voluntad de saber, ¿un envés del psicoanálisis?. En : <http://iue-seminario.blogspot.com/2008/11/la-voluntad-de-saber-un-envs-del.html> Fecha visita web : 1-11-2009.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Oficina del Alto Comisionada de NN.UU. para los DD.HH. En: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement> . Fecha visita web: 11-2-2010.

Asociación de Académicos UBB Chillán. (2009, 26 noviembre). Carta a los alumnos de la UBB.

Asociación de Académicos de la UBB, Concepción. (s.f.). *Qué es la AAUBB*. En: <http://www.ubiobio.cl/aaubbconce/> Fecha visita web: 1-12-2009.

Brizuela, E. (2009a, 22 de Octubre). Segmentos medios son los más aporreados con pago de aranceles. *Diario La Discusion*. En : http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2274:segmentos-medios-son-los-mas-aporreados-con-pago-de-aranceles&catid=56:noticias . Fecha visita web : 24-10-2009.

Brizuela, E. (2009b, 28 de Octubre). Estudiantes de la UBB se toman la totalidad de los campus en Chillán. *La discusión*. En : http://www.diarioladiscusion.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=2546:estudiantes-de-la-ubb-se-toman-la-totalidad-de-los-campus-en-chillan-&catid=39:educacion&Itemid=80 . Fecha visita web : 29-10-2009.

Brizuela, E. (2009c, 04 de Noviembre). Aparición de barricadas da cuenta de radicalización en movimiento estudiantil. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2860:aparicion-de-barricadas-da-cuenta-de-radicalizacion-en-movimiento-estudiantil&catid=56:noticias . Fecha visita web : 6-11-2009

Brizuela, E. (2009d, 25 de Noviembre). Estudiantes de la UBB aceptan oferta de rectoría y anuncian término del paro. *La discusión*. En : http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3893:estudiantes-aceptan-propuesta-de-rectoria&catid=56:noticias . Fecha visita web: 26-11-2009.

Bauman, Zygmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI

Blanch, J.M. (2008) La doble cara (organizacional y personal) de la flexibilización del Trabajo. Desafíos, responsabilidad y agenda de la psicología del trabajo y de la organización. *Perspectivas en psicología*, (11). En: <http://www.umanizales.edu.co/programs/psicologia/Perspectivas/REVISTA%20%20%2011/Ladoblecara.pdf> . Fecha visita web: 20-11-2009.

Castoriadis, Cornelius. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona:Gedisa..

Colomé, Marta. (s.f.). *Tècniques d'anàlisi de competències professionals I. Fonaments metodològics*. Universitat Oberta de Catalunya, (UOC), Servei d'Ocupació de Catalunya. En : http://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_ca/ciutadan/s/fitxers/Proces2010_Material_analisi1.pdf . Fecha visita web: 11-2-2010

Colegio de Profesores Provincial Ñuble. (2009). Carta de Apoyo del Colegio de Profesores de Chile. En : http://www.facebook.com/note.php?note_id=175111591391&ref=nf . Fecha visita web: 8-11-2009.

Crónica. (2009, 2 de diciembre). Multitudinario piquete policial se enfrenta a universitarios en toma. *Crónica*. En: <http://cronica.cl/noticias/site/artic/20091202/pags/20091202231203.php> . Fecha visita web: 5-12-2009

Cubells, E. (2002). *Construcción social del delito: un estudio etnográfico en la práctica del derecho penal*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona. En: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0424103-181630/ . Fecha visita web: 11-2-2010

Curros, O; Leite, N. (2004). La Propaganda de Guerra Parte I - Orígenes y evolución. *Rebelión*. En : <http://www.rebelion.org/noticias/2004/7/2505.pdf> . Fecha visita web: 20-11-2009.

Charlin, I. (2009, 14 de Noviembre) ¿Universidad estatal?. *Diario La Discusion*.. En : http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3421:iuniversidad-estatal&catid=71:domingo . Fecha visita web :26-11-2009

Chomsky, Noam, Foucault, Michel, y Elders, Fons. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires: Katz Editores.

Del Cerro, A. (2004). *La gestión de los recursos humanos por competencias*. Seminari sobre la gestió dels recursos humans basada en el model de competències. EPC- Generalitat de Catalunya. En http://www.gencat.cat/interior/epc/docs/seminaris/seminari01_delcerro.pdf . Fecha visita web: 11-2-2010.

Dobles, I. (2008). La Dimensión política y el compromiso en Psicología de la Liberación: aportes a la discusión. *Revista Liber-acción*. En: <http://www.liber-accion.org> . Fecha visita web: 6-8-2008.

Dobles, I (2008a). ¿Qué hacer?: Psicología de la Liberación en Costa Rica ante las transformaciones regresivas. *Revista Liber-acción*. En <http://www.liber-accion.org> . Fecha visita web: 18-8-2008

Dobles, I (2009). Ignacio Martín Baró y psicología de la liberación: un desafío vigente. *Revista Liber-acción*. En: <http://www.liber-accion.org/articulos/26/545-ignacio-martin-baro-y-psicologia-de-la-liberacion-un-desafio-vigente> . Fecha visita web : 9-1-2010.

Ejército Nacional de Colombia. (s.f.) *Manual de operaciones psicológicas FF.MM 53- 3 Publico*. Jefatura de Educación y Doctrina. En : <http://www.ejercito.mil.co/index.php?idcategoria=229543> . Fecha visita web: 15-9-2009.

El Sur .(2009, 3 de diciembre). Operativo de carabineros. Desalojan la UBB y piden protección para rector. *El Sur*. En: http://www.elsur.cl/base_elsur/site/artic/20091203/pags/20091203011400.html . Fecha visita web: 5-12-2009

El Sur. (2009b, 20 de noviembre). Ues. estatales demandan recursos extra del fisco. Académicos piden que reajuste no se pague con alza de aranceles. *El Sur*. En:

http://www.elsur.cl/base_elsur/site/artic/20091120/pags/20091120003500.html
Fecha visita web: 25-11-2009.

EM.-UBB, Estudiantes movilizados de la UBB. (2009a). Comunicado Público. Ocupación del Centro Extensión UBB Chillán. En : <http://www.facebook.com/topic.php?uid=181099022268&topic=10341> . Fecha visita web: 27-10-2009.

EM.-UBB, Estudiantes movilizados de la UBB. (2009b). Comunicado Público. Estudiantes Universidad Bío Bío Chillán-Chile se movilizan para congelar los aranceles. En: http://www.apsique.com/blog/estudiantes_universidad_bio_bio_chillan_chile_se_movilizan_congelar_los_aranceles . Fecha visita web: 28-10-2009.

EM.-UBB, Estudiantes movilizados de la UBB. (2009c). Carta a los Medios de Comunicación. Estudiantes Movilizados UBB. En : <http://www.facebook.com/topic.php?uid=181099022268&topic=10412> . Fecha visita web: 3-11-2009

EM-UBB. Estudiantes movilizados de la UBB. (2009d). *Movilizaciones Universidad Bío-Bío 2009*. En: <http://www.slideshare.net/caarq/ubb-cronograma-movilizaciones-2009-2694863>
Fecha visita web: 30-12-2009

Equifax. (s.f.). *Nuestra empresa*. En: <https://www.dicom.cl/dic/hom.01/pag/p.dic.hom.new-nuestra-emp.htm> . Fecha visita web: 28-10-2009.

Etimologías de Chile. *Pituto*. En: <http://etimologias.dechile.net/?pituto>. Fecha visita web: 15-11-2009

Do, Paolo. (2008). No Future. *Ephemer* 8 (3). En: <http://www.ephemeraweb.org/journal/8-3/8-3do.pdf> . Fecha visita web: 30-11-2009

Foucault, M. (s.f.). *Genealogía del Racismo*. Altamira: La Plata, Argentina.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad, Vol. I La voluntad de saber*. México, D.F.: Siglo XXI editores

Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina

Gaete, H. (2009, 12 de noviembre). Comunicado de Rectoría a la comunidad Universitaria. En : [http://apc.ubiobio.cl/noticias/view_vistas.shtml?cmd\[18\]=i-32-fb3b3ae3fb935265f0be0effa87d98cf](http://apc.ubiobio.cl/noticias/view_vistas.shtml?cmd[18]=i-32-fb3b3ae3fb935265f0be0effa87d98cf) . Fecha visita web: 30-12-2009.

Ghiso, Alfredo. (2003). Vías y tránsitos en la investigación social. Notas sobre estrategias metodológicas alternativas. *Papeles de Nombre Falso, Otoño 2003*. En: <http://www.nombrefalso.com.ar/hacepdf.php?pag=15&pdf=si> . Fecha visita web: 26-5-2009.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370, Ley General de Educación. En : <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370> . Fecha visita web: 12-10-2009

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Prensa. (s.f.). *Ejes claves del proyecto de ley general de educación*. En : <http://www.mineduc.cl/biblio/resumen/200806021703380.EJES%20CLAVES%20LGE.pdf> . Fecha visita web: 12-10-2009

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (s.f.a) Proyecto Ley General de Educación. En http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=1&id_seccion=2312&id_contenido=7586 . Fecha visita web: 12-10-2009

Gobierno de Chile. Ministerio del Trabajo y Prevision Social, Subsecretaria del Trabajo. (2008). D.F.L. num 1. *Código del Trabajo* <http://www.dt.gob.cl/legislacion/1611/article-59096.html> . Fecha visita web: 15-11-2009

Gobierno de Chile. Dirección del Trabajo. (1997). ORD. Nº 7169/357. Jurisprudencia subordinación/dependencia. En: <http://www.dt.gob.cl/legislacion/1611/printer-88112.html> . Fecha visita web: 15-11-2009

Gobierno de Chile. Ministerio de Hacienda. (2004). *Ley nº 18.834 sobre Estatuto Administrativo*. En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236392>. Fecha visita web: 15-11-2009

Haraway, Donna J (1995). *Ciencia, cyborg y mujer, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Haraway, Donna J. (2004). *Testig Modesto @ Segundo Milenio. Hombre Hembra @ Conoce Oncorotón @ Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Hardt, M., Negri, A. (2000). *Imperio*. Cambridge, Massachussets,:Harvard University Press. En: <http://www.chilevive.cl> . Fecha visita web :23-10-2003

Hardt, M., Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate.

Herrera, Joaquín. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Los libros de la Catarata: Madrid.

Illich, I. (1971). *Hacia el fin de la era escolar. Cuaderno 65*. Cuernavaca : Centro Internacional de Documentación. En <http://www.ivanillich.org.mx/> . Fecha visita web :15-10-2009.

Iñíguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones, y práctica. En: Iñíguez, L. (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC: Barcelona.

Klein, Naomi, (2007) *The shock doctrine : the rise of disaster capitalism*. Metropolitan Books: New York.

La Discusion.cl. (2009a, 09 de Octubre) Estudiantes en paro se reúnen con autoridades en mesa de diálogo. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=1603:estudiantes-en-paro-se-reunen-con-autoridades-en-mesa-de-dialogo-&catid=56:noticias . Fecha visita web: 1-11-2009

La Discusion.cl. (2009b, 10 de Octubre). Movilización revela bajo aporte estatal a estudiantes. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=1667:movilizacion-revela-bajo-aporte-estatal-a-estudiantes&catid=56:noticias . Fecha visita web: 1-11-2009

La Discusion.cl. (2009c, 21 de Octubre) Alumnos se toman la UBB. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2219:alumnos-se-toman-la-ubb&catid=56:noticias . Fecha visita web : 24-10-2009.

La Discusion.cl. (2009, 27 de Octubre). Ingeniería en Alimentos se suma a paro por aranceles. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2498:ingenieria-en-alimentos-se-suma-a-paro-por-aranceles&catid=56:noticias . Fecha visita web: 28-10-2009.

La Discusion.cl. (2009d, 30 de Octubre). Estudiantes de UBB marcharon por el centro. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2617:estudiantes-de-ubb-marcharon-por-el-centro-&catid=56:noticias . Fecha visita web: 2-11-2009.

La Discusion.cl. (2009e, 3 de Noviembre). Paro revela la difícil situación económica de universitarios. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2803:estudiantes-reclaman-mayor-apoyo-para-poder-estudiar&catid=56:noticias . Fecha visita web : 6-11-2009

La Discusion.cl. (2009f, 5 de Noviembre). Padres asumen activo rol en conflicto de universitarios. *Diario La Discusion*. En : http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=2910:padres-asumen-activo-rol-en-conflicto-de-universitarios-&catid=56:noticias . Fecha visita web : 6-11-2009.

La Discusion.cl. (2009g, 9 de Noviembre). Estudiantes de la UBB marchan a Concepción y movimiento adquiere más fuerza. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3038:estudiantes-de-la-ubb-marcha-a-concepcion-y-movimiento-adquiere-mas-fuerza&catid=56:noticias . Fecha visita web: 12-11-2009.

La Discusion.cl. (2009h, 10 de Noviembre). Estudiantes continúan movilizad@s *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3214:estudiantes-continuan-movilizados&catid=56:noticias . Fecha visita web: 12-11-2009.

La Discusion.cl. (2009i, 18 de Noviembre). Rector de la UBB pide poner fin a toma . *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3598:rector-de-la-ubb-pide-poner-fin-a-toma&catid=56:noticias . Fecha visita web :26-11-2009

La Discusion.cl. (2009j, 22 de Noviembre). Docentes de la UBB manifiestan su postura. *Diario La Discusion*. En: http://www.diarioladiscusion.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=3722:docentes-de-la-ubb-manifiestan-su-postura&catid=39:educacion&Itemid=80 . Fecha visita web: 26-11-2009.

La Discusion.cl. (2009k, 26 de Noviembre). UBB oficializa acuerdos y aún no define término de año *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3946:ubb-oficializa-acuerdos-y-aun-no-define-termino-de-ano&catid=56:noticias . Fecha visita web: 28-11-2009.

La Nación. (2009, 2 de Diciembre). Universidades estatales repudian agresión a autoridad de U. del Bío Bío. *La Nación.cl*. En <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20091201/pags/20091201212824.html> . Fecha visita web: 6-12-2009.

Landaluce, E. (2008). Hacer carrera en la universidad española. ¿mérito o amiguismo? Endogamia académica, ese sutil eufemismo de corrupción. *El Mundo*, suplemento campus, num 509, pp.1, 4-5. En: <http://www.ua.es/dossierprensa/2008/02/13/10.html>
<http://www.ua.es/dossierprensa/2008/02/13/11.html>
<http://www.ua.es/dossierprensa/2008/02/13/12.html>
<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/509/1202857203.html>
Fecha visita web: 5-11-2009

Lenkersdorf, Carlos. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, (33), 66-74. En: http://reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id=18 . Fecha visita web: 15-4-2009

Lira, E. (1989, julio). Psicología del miedo y conducta colectiva en Chile. *Boletín de Avepsa (Asociación Venezolana de Psicología Social)*.

Lira, E (1990). Guerra psicológica: intervención política de la subjetividad colectiva. En Martín Baró, (Ed.), *Psicología social de la guerra*. (138-160). San Salvador: UCA.

Lira, E. (1990a) Psicología del miedo y conducta colectiva. En Martín Baró, I. (Ed.), *Psicología social de la guerra*. (176-196). San Salvador: UCA.

Lira, E. (1991) Psicología de la amenaza política y el miedo. En : <http://www.psicosocial.net> . Fecha visita web: 7-8-2006.

Lira, E. (1994). Psicología y violencia política en América Latina. Santiago de Chile : ILAS.

Martín Baró, Ignacio.(1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*. 22, 219-231. En : <http://di.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm> . Fecha visita web: 20-01-2005

Martín Baró, Ignacio. (1990). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. En Martín Baró, (Ed.), *Psicología social de la guerra*. (65-84). San Salvador: UCA

Martín Baró, Ignacio. (1990a). Guerra y salud mental . En Martín Baró, (Ed.), *Psicología social de la guerra*. (23-40). San Salvador: UCA

Martín Beristáin, Carlos. (1999). Reconstruir el tejido social: un enfoque crítico de la ayuda humanitaria.. Barcelona: Icaria.

Martín Beristain, Carlos; Riera, Francesc. (1992). *Afirmación y Resistencia, la comunidad como apoyo*. Virus: Barcelona.

Martínez de Bringas. (2004). *Exclusión y victimación. Los gritos de los derechos humanos en la globalización*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto: Bilbao.

Matamala, José (2009). Estudiantes de la Universidad del Bío Bío movilizados para lograr el congelamiento de aranceles. *El Ciudadano*. En: <http://www.elciudadano.cl/2009/11/02/estudiantes-de-la-universidad-del-bio-bio-movilizados-para-lograr-el-congelamiento-de-aranceles/> . Fecha visita web: 14-11-2009

Mercado, Paulina. (6 junio, 2008). ¿Qué es LOCE? ¿LGE? Educación para la Acción. *La oPiñón, diario ciudadano de la Araucanía*. En <http://www.laopinon.cl/admin/render/noticia/15614> . Fecha visita web: 27-10-2009.

Molpeceres, M.A. (1996). *El pensamiento sobre la mujer en la obra de Ignacio Martín-Baró*. ECA, No. 577-578, noviembre-diciembre de 1996. En <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/577com3.html> . Fecha visita web: 12-11-2009.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós: Buenos Aires.

Montero, M. (2004a). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *PSYKHE* 2004, Vol. 13, Nº 2, 17-28. En : http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200002 . Fecha visita web : 7-4-2009.

Morales, A. (2009). Situación normativa del trabajo en Chile. Derecho Laboral, Jurisprudencia. Manuscrito.

Morin, Edgar (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Neira, H. (2009, 2 de noviembre). Toma de gobernación deja 11 universitarios detenidos en Ñuble. *La Tercera.com*. En : http://www.latercera.com/contenido/680_197241_9.shtml . Fecha visita web: 6-11-2009

OIT/Cinterfor, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, Organización Internacional del Trabajo (s.f.). *Conceptos básicos sobre competencia laboral*. En : <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/es/p/i.htm> . Fecha visita web: 11-2-2010.

OIT/Cinterfor, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, Organización Internacional del Trabajo (s.f.a.). *Competencia laboral*. En : <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/es/p/xxv.htm> . Fecha visita web: 11-2-2010.

Olave, F. (2009, 24 de Noviembre). Conflicto en la UBB llega a su máximo nivel de tensión. *Diario La Discusion*. En: http://web.ladiscusion.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=3861:bajo-tension-maxima-toma-en-la-ubb-suma-un-mes&catid=56:noticias . Fecha visita web :26-11-2009.

Oyarce, C. (2009, 1 de Diciembre). Rector de UBB salió del campus entre empujones y pedradas. *Diario El Sur*. En: <http://www.elsur.cl/diarioelsur/pagina.php?pagina=06&fecha=20091201> . Fecha visita web :26-11-2009.

Pérez Lera, C y Fernández del Castro (coords.). (2003). *Contra la afonía, breviario urgente para recuperar el lenguaje robado*. Gijón: Las Otras Caras del Planeta.

Plaza Ceballo, Nora. (2009, 1 de diciembre). *A la comunidad académica*. Comunicado público. Decana de la Facultad Ciencias de la Salud y de los Alimentos. UBB. Chillán.

Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española, 22^a Edición. (2001). Pituto. En http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=pituto . Fecha visita web: 24-10-2009.

Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española, 22^a Edición. (2001a). Sello. En http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?LEMA=sello&TIPO_HTML=2&FORMATO=ampliado&sourceid=mozilla-search . Fecha visita web: 24-10-2009.

Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española, 22^a Edición. (2001b). Sigilo. En: http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?LEMA=sigilo&TIPO_HTML=2&FORMATO=ampliado&sourceid=mozilla-search . Fecha visita web: 24-10-2009.

Rectoría UBB. (2009, 3 noviembre) A la comunidad universitaria. *Actualidad Universidad del Bío-Bío*. En: [http://apc.ubiobio.cl/noticias/view_vistas.shtml?cmd\[18\]=i-32-ff16ec6a959e6d78f34fc40debf0ce1](http://apc.ubiobio.cl/noticias/view_vistas.shtml?cmd[18]=i-32-ff16ec6a959e6d78f34fc40debf0ce1) . Fecha visita web: 30-12-2009.

Retamal, L (2009). Estudiantes de Concepción logran histórico congelamiento de aranceles. *El Ciudadano*. En: <http://www.elciudadano.cl/2009/10/28/estudiantes-de-concepcion-logran-historico-congelamiento-de-aranceles/> . Fecha visita web: 14-11-2009.

Retamal, L (2009a). Estudiantes de Universidad del Bío Bío mantienen rechazo a alza de aranceles. *El Ciudadano*. En: <http://www.elciudadano.cl/2009/11/25/estudiantes-de-universidad-del-bio-bio-mantienen-rechazo-a-alza-de-aranceles/> . Fecha visita web: 30-12-2009

Samayoa, J (1990). Guerra y deshumanización: una perspectiva psicosocial. En Martín Baró, (Ed.), *Psicología social de la guerra*. (41-64). San Salvador: UCA.

SBIF, Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras de Chile (s.f.) *¿Qué hacer si la información está en Dicom?* En: <http://www.sbif.cl/sbifweb/servlet/AtencionPublico?indice=1.2.1.1&idContenido=4701> . Fecha visita web: 28-10-2009.

Sexual Democracia.(s.f.). *Los pitutos* . En:
http://www.youtube.com/watch?v=bluoXs5CcoA&feature=player_embedded# .
Fecha visita web: 15-11-2009.

Sun Tzu (2000). *El arte de la guerra*. México, DF: Grupo Editorial Tomo.

UBB, Universidad del Bío-Bío. (2005). *Decreto 0140. Estatuto del Académico de la UBB*. En:
http://www.ubiobio.cl/web/sitiosv/Estatuto_AcademicoUBB.pdf . Fecha visita web: 15-11-2009.

Upi. (2009, 10 noviembre 2009). Académicos piden que reajuste abarque a ellos y a otros trabajadores de universidades estatales. *Chile Visión, noticias*.
<http://www.chilevision.cl/apspanish/detnoti.php?keyy=207732>. Fecha visita web: 15-11-2009

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.a.). *El principio de Peter*. En:
http://es.wikipedia.org/wiki/Principio_de_Peter . Fecha visita web: 26-11- 2009.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.b.). *El principio de Dilbert*.
http://es.wikipedia.org/wiki/Principio_de_Dilbert . Fecha visita web: 26-11- 2009.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.c.). *Ley General de Educación (Chile)*. En :
[http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n_\(Chile\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n_(Chile)). Fecha visita web:1-11-2009.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.d.). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. En:
http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_Org%C3%A1nica_Constitucional_de_Ense%C3%B1anza . Fecha visita web:1-11-2009.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.e.). *Movilización estudiantil en Chile de 2006*. En:
http://es.wikipedia.org/wiki/Movilizaci%C3%B3n_estudiantil_de_2006_en_Chile . Fecha visita web:1-11-2009.

Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.f.). *María Antonieta de Austria*. En:
http://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADa_Antonieta#.22Que_coman_pasteles.22 . Fecha visita web:1-11-2009.

Rubén – Amor Benedicto Salmerón.
Febrero de 2010